

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Phạm Đỗ Nhật Tiến.** Từ giáo dục mở đến giáo dục số: Khoảng cách giữa chủ trương, chính sách và tổ chức thực hiện 1
- Vũ Thị Cẩm Tú.** Giải pháp đầu tư cho mô hình đào tạo cử nhân tài năng của các cơ sở giáo dục đại học - Kinh nghiệm từ các quốc gia và hàm ý cho Việt Nam 9
- Đoàn Thị Vương.** Phát triển năng lực tư duy logic cho người học qua các biện pháp học tập hiệu quả và Modul bài tập 14
- Trương Thị Thơm, Đoàn Hồng Duyên, Nguyễn Hồng Phúc, Dương Minh Quang.** Nhận thức của sinh viên về chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh 21
- Nguyễn Văn Tường, Phan Nguyễn Đông Trường, Hồ Võ Quế Chi, Đặng Thị Mai Ly, Cao Văn Thống.** Mối quan hệ giữa niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn 27
- Vũ Thị Yên.** Quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh 34
- Bùi Thị Thanh Hương.** Quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên thành phố Hải Phòng 42
- Lê Thị Thu Hương.** Quản lý quá trình dạy học môn ngữ Văn ở trường trung học cơ sở theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 51
- Triệu Thị Thu, Trần Thị Mai.** Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội 56

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- Nguyễn Đức Trường.** Biện pháp nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất cho sinh viên tại Học viện Quản lý giáo dục 65
- Nguyễn Thị Yến.** Hiện tượng chuyển di ngôn ngữ và những lỗi thường gặp của học viên Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt 72
- Lê Thị Hải.** Đánh giá học sinh tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay 79

THỰC TIỄN

- Đinh Văn Tiệp.** Thực trạng dạy học môn Toán Lớp 6 các trường trung học cơ sở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng theo hướng phát triển năng lực học sinh 85
- Lưu Thị Thoảng.** Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh lớp 1 các trường tiểu học huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng 90
- Hoàng Thị Hồng, Nguyễn Tiến Long, Đinh Thị Thanh Thảo.** Thực trạng dạy học theo tiếp cận CDIO trong đào tạo sinh viên ngành công nghệ kĩ thuật điện - điện tử 98

- Bùi Thị Tố Uyên.** Thực trạng xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng 107
- Nông Thúy Hiền.** Thực trạng quản lý hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên Tiểu học huyện Tràng Định, tỉnh Lạng Sơn theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 116
- Phạm Thị Sơn.** Thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên ở các trường tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp 124

CONTENTS

RESEARCH

- Pham Do Nhat Tien.** From open education to digital education: The gap between guiding principles, policies and implementation 1
- Vu Thi Cam Tu.** Investment solutions for the training model of talented bachelors of higher education institutions - experience from countries and implications for Vietnam 9
- Doan Thi Vuong.** Developing logic thinking capacity for students through effective learning methods and exercises modul 14
- Truong Thi Thom, Doan Hong Duyen, Nguyen Hong Phuc, Duong Minh Quang.** Students' perception of joint training programs at University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University of Ho Chi Minh City 21
- Nguyen Van Tuong, Phan Nguyen Dong Truong, Ho Vo Que Chi, Dang Thi Mai Ly, Cao Van Thong.** The correlation between self-efficacy and academic achievement of students who did not graduate on time 27
- Vu Thi Yen.** Management of activities for prevention of accidents for kindergarten children in Thuan Thanh district, Bac Ninh province 34
- Bui Thi Thanh Huong.** Measures of managing safety insurances for children at Kindergartens in Thuy Nguyen district, Hai Phong city 42
- Le Thi Thu Huong.** Management of literature teaching at secondary school according to the General Education Program 2018 51
- Trieu Thi Thu, Tran Thi Mai.** Management of life skills educational activities for students of high schools in Kim Thanh District, Hai Duong Province through social activities 56

OPINION - DICUSION

- Nguyen Duc Truong.** Measures to improve dynamic movement density in physical education courses for students at National Academy of Education Management 65
- Nguyen Thi Yen.** Language migration phenomenon and frequently made errors of Chinese students in Vietnamese learning process 72
- Le Thi Hai.** Assessing elementary school students meeting the requirements for innovation of current general education 79

PRACTICE

- Dinh Van Tiep.** Teaching 6th grade maths at primary schools in Thuy Nguyen District, Hai Phong City in the direction of developing students' capacity 85
- Luu Thi Thoang.** Situation of experiential activities management for grade 1 students at primary schools in Thuy Nguyen District, Hai Phong city 90
- Hoang Thi Hong, Nguyen Tien Long, Dinh Thi Thanh Thao.** The situation of CDIO-based teaching in training students of electrical technology - electronic technology 98

- Bui Thi To Uyen.** The situation of shaping school culture in kindergartens in Thuy Nguyen District, Hai Phong City 107
- Nong Thuy Hien.** Current situation of management of training primary school teachers of Trang Dinh district, Lang Son province to teach local educational contents according to the general education 116
- Pham Thi Son.** The current situation of management of fostering the capacity of counseling and support students for teachers in primary schools in An Lao district, Hai Phong city according to professional standards 124

TỪ GIÁO DỤC MỞ ĐẾN GIÁO DỤC SỐ KHOẢNG CÁCH GIỮA CHỦ TRƯỞNG, CHÍNH SÁCH VÀ TỔ CHỨC THỰC HIỆN

Phạm Đỗ Nhật Tiến¹

Tóm tắt. Điểm mạnh của Việt Nam là về chủ trương và định hướng phát triển, chúng ta luôn có sự cam kết mạnh mẽ của Đảng và Nhà nước để giáo dục Việt Nam đổi mới và phát triển nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của người dân và nhu cầu nhân lực của sự phát triển kinh tế-xã hội. Điểm yếu là việc đưa chủ trương, chính sách vào đời sống thực tế diễn ra chậm và lúng túng. Bài viết này muốn chỉ ra rằng trong việc phát triển chính sách đối với một bước chuyển đặc biệt quan trọng của giáo dục Việt Nam hiện nay là xây dựng giáo dục mở, tiến đến giáo dục số, thì điểm yếu trên vẫn chưa được khắc phục. Điều đó được chứng minh qua việc nhận dạng khoảng cách giữa chủ trương, chính sách và tổ chức thực hiện trong giáo dục mở và giáo dục số. Vì vậy, rất cần những nghiên cứu, khảo sát và phân tích chuyên sâu cùng một cơ chế giám sát và đánh giá nghiêm túc và hiệu quả để các chủ trương, chính sách hiện nay về giáo dục mở và giáo dục số thực sự đi vào cuộc sống.

Từ khóa: *Giáo dục Việt Nam; chính sách giáo dục; giáo dục mở; giáo dục số; công nghệ thông tin.*

1. Đặt vấn đề

Trong một báo cáo của Ngân hàng Thế giới đánh giá chính sách phát triển nhân lực nước ta, các tác giả chỉ ra rằng Việt Nam có điểm mạnh là ban hành chủ trương và chiến lược rõ ràng, nhưng điểm yếu là “nhiều sáng kiến mới đang ở giai đoạn đầu triển khai và thiếu sự hỗ trợ của các phân tích chuyên sâu” (World Bank, 2012). Điều đó dẫn đến khoảng cách giữa chủ trương, chính sách và tổ chức thực hiện.

Thực ra đây là một điểm yếu đã được nói đến từ lâu và nhiều lần trong xây dựng và tổ chức thực hiện chính sách giáo dục Việt Nam. Việc khắc phục điểm yếu này hiện nhận được sự quan tâm mạnh mẽ của các nhà hoạch định chính sách. Tuy nhiên, chuyển biến diễn ra khá chậm.

Bài viết này muốn chỉ ra rằng trong việc phát triển chính sách đối với một bước chuyển đặc biệt quan trọng của giáo dục Việt Nam hiện nay là xây dựng giáo dục mở, tiến đến giáo dục số, thì điểm yếu trên vẫn chưa được khắc phục. Điều đó được chứng minh qua việc nhận dạng khoảng cách giữa chủ trương, chính sách và tổ chức thực hiện trong giáo dục mở và giáo dục số.

2. Xây dựng hệ thống giáo dục mở: chủ trương này hiện về cơ bản vẫn dừng lại ở mong muốn

Việc xây dựng hệ thống giáo dục mở vừa là quan điểm chỉ đạo, vừa là nhiệm vụ và giải pháp trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục VN theo tinh thần NQ29, ban hành cách đây 9 năm.

Từ đó đến nay, về mặt thể chế, chúng ta có một bước tiến là đã đưa được vào trong Luật Giáo dục 2019 quy định: “Hệ thống giáo dục quốc dân là hệ thống giáo dục mở, liên thông gồm giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên”.

Ngày nhận bài: 05/05/2022. Ngày nhận đăng: 20/06/2022.

¹Bộ Giáo dục và Đào tạo

e-mail: phamdtien26@gmail.com.

Tuy nhiên, tất cả mới chỉ dừng ở đó. Hiện chúng ta vẫn chưa có bất kỳ chính sách đáng kể nào để phát triển giáo dục mở, liên quan trước hết đến các tài nguyên giáo dục mở (OER) và các khóa học trực tuyến mở đại chúng (MOOC).

Nếu đối chiếu với các khuyến nghị của UNESCO (2019) về 5 lĩnh vực chính sách phát triển các OER, thì chúng ta chưa có các chính sách này, bao gồm:

- Xây dựng năng lực các bên có liên quan trong việc tạo lập, truy cập, sử dụng lại, chuyển thể, phân phối lại các OER;
- Xây dựng và thực hiện các chính sách hỗ trợ;
- Khuyến khích việc truy cập hiệu quả, bao trùm và công bằng tới các OER có chất lượng;
- Nuôi dưỡng việc tạo lập các mô hình bền vững cho OER;
- Thúc đẩy và tăng cường hợp tác quốc tế.

Khảo sát của Đỗ Văn Hùng và cộng sự (2019) cho thấy hiện trạng OER tại các trường đại học Việt Nam như sau:

- Về nhận thức, có gần 68% giảng viên và trên 50% cán bộ thư viện đã biết về OER; trong khi con số này ở sinh viên là 34%. Đáng quan tâm là chỉ có 40% giảng viên và 35,4% cán bộ thư viện hiểu về giấy phép mở. Đáng quan tâm hơn nữa là chỉ có khoảng 22% giảng viên và 15% cán bộ thư viện đã tham gia vào một số dự án liên quan đến OER.

- Về sử dụng, có 48,3% giảng viên thường sử dụng OER trong biên soạn giáo trình, bài giảng; 49,8% sinh viên từng sử dụng OER trong học tập.

- Về chia sẻ, có 86,4% giảng viên sẵn sàng chia sẻ OER mà mình khai thác được; 73% sẵn sàng tùy biến sử dụng các OER; 50% có ý thức tạo lập phiên bản mới từ OER đang có; 77,2% sẵn sàng chia sẻ một phần học liệu của mình; 74,7% sẵn sàng chia sẻ học liệu nếu pháp luật có chế tài đủ mạnh để đảm bảo quyền tác giả. Tuy nhiên, cần chú ý là về phía thư viện, tỷ lệ cán bộ thư viện chủ động chia sẻ, giới thiệu OER tới bạn đọc là chưa cao; đặc biệt chỉ có 19,6% cán bộ thư viện từng phối hợp với giảng viên để thu thập và sử dụng OER.

- Về giấy phép, nhìn chung giảng viên, sinh viên và cán bộ thư viện mới chỉ có nhận thức và trải nghiệm về vấn đề bản quyền và giấy phép mở ở mức độ sơ khởi: chỉ có gần 25% giảng viên và khoảng 18% cán bộ thư viện sử dụng giấy phép CC khi chia sẻ học liệu; 22,7% sinh viên cho rằng không cần trích dẫn khi sử dụng tài liệu miễn phí.

- Về chính sách, trên cơ sở khảo sát, Đỗ Văn Hùng và cộng sự nhận định: “Ở cấp cơ sở, nhận thức về lợi ích của OER trong các trường đại học còn thấp và các trường chưa có chính sách cụ thể để phát triển các tài nguyên này; ở cấp quốc gia, thiếu sự chỉ đạo chung của Nhà nước trong việc đưa ra chính sách chung để hướng dẫn và chỉ đạo các trường đại học phát triển các OER. Khoảng 75% những người được hỏi cho rằng đây là những rào cản lớn đối với việc phát triển OER trong các trường đại học Việt Nam”.

Nghiên cứu của Lê Trung Nghĩa (2021) chỉ ra rằng “thực trạng ứng dụng và phát triển OER ở Việt Nam còn đang ở mức sơ khai... Các đề án có liên quan tới OER cũng chỉ đang ở vạch xuất phát”.

Về hiện trạng MOOC tại Việt Nam, tuy chưa có khảo sát cụ thể, nhưng có thể nhận định như sau: Cho đến nay các MOOC chủ yếu được cung cấp bởi các đại học hàng đầu ở các nước phát triển; các nước đang phát triển đều ít nhiều có nhận thức về lợi ích của các MOOC nhưng nhìn chung còn lúng túng trong chính sách tiếp nhận cũng như khai thác các MOOC một cách phù hợp và hiệu quả. Trung Quốc là một nước đang phát triển đi tiên phong trong việc khai thác và phát triển các MOOC. Đến năm 2013, Trung Quốc đã có nền tảng MOOC đầu tiên là XuatangX và đến nay có thêm vài chục nền tảng MOOC cung cấp hàng trăm khóa học cho hàng triệu sinh viên. Trong phạm vi các nước ASEAN, Singapore dùng nền tảng MOOC của nước ngoài như Coursera để cung cấp các MOOC, Malaysia có nền tảng OpenLearning, Philippines có MODEL, Indonesia có IndonesiaX, và Thái Lan đã có ThaiMOOC. Điều đáng nói là ở nước ta, chưa có nền tảng quốc gia MOOC, ngoại trừ vài nền tảng riêng lẻ của một số cơ sở GDĐH.

Vì vậy, so với nhiều nước trong khu vực, Việt Nam tuy sớm có chủ trương xây dựng hệ thống giáo dục mở, nhưng do sự chậm trễ trong phát triển chính sách nên về hiện trạng thì Việt Nam lại đang tụt hậu và ngày càng bị bỏ xa (Đỗ Minh, 2019).

Tình trạng này ảnh hưởng lớn đến việc triển khai giáo dục số, nhất là trong quan hệ so sánh với các nước trên thế giới khi mà chính sách giáo dục số ở các nước này được quan tâm xây dựng, cập nhật, phát triển và tổ chức thực hiện suốt hai thập kỷ nay.

3. Các thể hệ chính sách giáo dục số trên thế giới

Hiện chưa có một định nghĩa chính thức về giáo dục số. Tuy nhiên, thông qua các bài viết về chủ đề này thì có thể hiểu giáo dục số là giáo dục được đổi mới trên cơ sở vận dụng sáng tạo công nghệ hiện đại và công cụ kỹ thuật số vào trong tổ chức và hoạt động giáo dục.

Trong một nghiên cứu về tiến trình phát triển và cập nhật chính sách giáo dục số trong phạm vi các nước thuộc Liên minh Châu Âu và một số nước khác trên thế giới, các tác giả cho rằng, tính đến năm 2017, đã có ba thể hệ chính sách (Conrads và cộng sự, 2017).

Thể hệ chính sách thứ nhất, khởi đầu từ những năm cuối thế kỷ 20, tập trung chủ yếu vào hạ tầng công nghệ, bao gồm việc đưa máy tính vào trường học, trang bị máy tính bảng cho học sinh, sinh viên, thúc đẩy kết nối băng thông rộng. Phát triển nội dung số và các khung năng lực số chưa phải là mục tiêu của thể hệ chính sách này.

Kể từ năm 2002, hình thành thể hệ chính sách thứ hai với trọng tâm là xây dựng các mục tiêu chính sách chiến lược, chuyển nhiệm vụ ưu tiên từ phát triển hạ tầng sang thúc đẩy đổi mới sáng tạo và cạnh tranh trên cơ sở tích hợp công nghệ số vào giáo dục. Các biểu hiện cụ thể là các chính sách phát triển về e-learning, về OER, về MOOC, cùng các chính sách về nâng cao năng lực số cho các nhà giáo và người học. Đánh giá tác động của các chính sách này lên kết quả đầu ra của giáo dục cho thấy các tác động này phụ thuộc chủ yếu vào các yếu tố bối cảnh, trong đó quan trọng nhất là thái độ và năng lực sư phạm của nhà giáo.

Vì thế, kể từ năm 2010, thể hệ chính sách thứ ba đặt trọng tâm vào việc hỗ trợ và nâng cao năng lực nhà giáo trong việc tích hợp một cách sáng tạo công nghệ số vào trong giáo dục. Cùng với đó là sự quan tâm đồng thời đến việc phát triển hạ tầng số cùng các tài nguyên số; xây dựng một tầm nhìn chính sách tổng thể cùng một tinh thần lãnh đạo trong đổi mới. Điều đó khiến đặc trưng cơ bản trong bước chuyển này là thể hệ chính sách thứ ba được coi là một thành phần hữu cơ trong chiến lược tổng thể về đổi mới giáo dục.

Riêng trong phạm vi các nước OECD, nhiều nước đã xây dựng và ban hành chiến lược giáo dục số. Các chiến lược này khá đa dạng về nội dung cụ thể, nhưng đều chú trọng đến hai vấn đề chung sau đây: 1) khai thác các lợi thế của công nghệ số để cải thiện quy mô, chất lượng và hiệu quả giáo dục; 2) trang bị cho người dạy và người học các kỹ năng và năng lực số, đáp ứng các yêu cầu của kinh tế số, xã hội số (Reyer Van der Vlies, 2020).

Đó là bức tranh chung về sự phát triển chính sách giáo dục số ở nhiều nước trên thế giới cho đến trước đại dịch covid-19.

Đại dịch covid-19 là một cuộc khủng hoảng. Nó đặt thế giới nói chung, ngành giáo dục nói riêng, trước những thách thức không lường trước và chưa có tiền lệ. Nhưng chính từ trong thách thức lại nảy sinh các cơ hội, trong đó nổi lên hàng đầu là cơ hội thúc đẩy phát triển giáo dục số. Giờ đây, phát triển chính sách giáo dục số ở mọi hệ thống giáo dục là một thành phần không thể thiếu trong chính sách giáo dục quốc gia, dĩ nhiên ở mức độ khác nhau, tùy theo bối cảnh kinh tế-xã hội và điều kiện cụ thể của mỗi quốc gia.

Riêng ở các nước đã có ba thể hệ chính sách giáo dục số, thì đại dịch covid-19 mở đường cho việc hình thành thể hệ thứ tư. Đặc trưng của thể hệ chính sách thứ tư là rà soát, điều chỉnh, cập nhật các chính sách trước đây để giáo dục số góp phần tích cực vào việc đưa hệ thống giáo dục hậu covid vượt qua hai thách thức cơ bản. Một là thách thức quan trọng về khả năng ứng đáp của giáo dục trước những yêu cầu phức tạp của người học trong giai đoạn hậu công nghiệp gắn liền với cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Hai là thách thức bức thiết về khả năng tự cường của hệ thống giáo dục không phải chỉ để vượt qua khủng hoảng do đại

dịch covid-19 gây nên mà còn nhiều khủng hoảng nữa có thể xảy ra trong tương lai (OECD, 2020).

Một trường hợp có giá trị tham khảo quan trọng về thể hệ chính sách thứ tư này là Kế hoạch hành động giáo dục số 2021-2027 (EC, 2020) do Ủy ban Châu Âu ban hành để thay thế Kế hoạch hành động giáo dục số 2018 (EC, 2018). Bản Kế hoạch 2018 chỉ giới hạn giáo dục số trong hệ thống giáo dục chính quy và tập trung vào ba lĩnh vực ưu tiên (vận dụng công nghệ số tốt hơn trong dạy và học; phát triển kỹ năng và năng lực số; hoàn thiện giáo dục thông qua phân tích dữ liệu và dự báo tốt hơn). Trên cơ sở tổng kết kinh nghiệm hai năm tổ chức thực hiện Kế hoạch 2018, kết hợp với các bài học về cơ hội và thách thức từ đại dịch covid-19, Kế hoạch 2021-2027 đã mở rộng giáo dục số ra toàn hệ thống giáo dục, bao gồm chính quy, không chính quy, phi chính quy, với tầm nhìn giáo dục suốt đời; tập trung vào hai lĩnh vực ưu tiên chiến lược: một là thúc đẩy sự phát triển của một hệ sinh thái giáo dục số hiệu năng cao; hai là nâng cao các kỹ năng số và năng lực số cho mọi đối tượng, ở mọi lứa tuổi, để khắc phục các khoảng cách số và thực hiện chuyển đổi số phù hợp với các tiến bộ trong công nghệ số. Rõ ràng đây là một kế hoạch giáo dục số đầy tham vọng nhằm tạo một bước nhảy về số trong giáo dục để hướng tới một hệ thống giáo dục sẵn sàng cho tương lai, trong đó không ai bị bỏ lại phía sau.

4. Thử nhận dạng khoảng cách giữa chính sách giáo dục số ở Việt Nam với tổ chức thực hiện

Ở nước ta, Đảng và Nhà nước đã có chủ trương, chính sách ứng dụng và phát triển ngành CNTT nói chung, ứng dụng CNTT trong giáo dục nói riêng, một cách nhất quán suốt hơn 30 năm đổi mới vừa qua.

Chỉ thị số 58 ngày 17/10/2000 của Ban CHTW Đảng về đẩy mạnh ứng dụng và phát triển CNTT phục vụ sự nghiệp CNH, HĐH quy định: “Đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong công tác GD&ĐT ở các cấp học, bậc học, ngành học. Phát triển các hình thức đào tạo từ xa phục vụ cho nhu cầu học tập của toàn xã hội. Đặc biệt tập trung phát triển mạng máy tính phục vụ cho GD&ĐT, kết nối Internet tới tất cả các cơ sở GD&ĐT”. Chỉ thị này mở đường cho thể hệ chính sách thứ nhất của Việt Nam về giáo dục số, thể hiện trong quy định sau đây của Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010: Thực hiện chương trình “Đào tạo cán bộ tin học và đưa tin học vào nhà trường” với tư cách là một chương trình trọng điểm quốc gia (Thủ tướng Chính phủ, 2001). Nhờ vậy, việc ứng dụng CNTT trong giáo dục nước ta được khuyến khích mạnh mẽ, nhưng bức tranh chung vẫn chỉ dừng lại ở việc đưa máy tính vào trong môi trường giáo dục.

Cách tiếp cận trong ứng dụng CNTT có bước chuyển vào năm 2008 với việc ban hành Chỉ thị số 35 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT (2008) về Tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng CNTT trong ngành giáo dục giai đoạn 2008-2012. Bên cạnh việc triển khai mạng giáo dục, kết nối Internet băng thông rộng miễn phí đến các cơ sở giáo dục, Chỉ thị này đặt trọng tâm vào việc đổi mới phương pháp dạy và học, điều hành và quản lý giáo dục, góp phần vào việc nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục trên cơ sở đẩy mạnh ứng dụng CNTT, tăng cường giảng dạy, đào tạo và nghiên cứu ứng dụng về CNTT. Cùng với QĐ 1755 ngày 22/9/2010 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Đưa Việt Nam sớm trở thành nước mạnh về công nghệ thông tin và truyền thông” và Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 (Thủ tướng Chính phủ, 2011), có thể coi đây là những văn bản mở đầu cho thể hệ chính sách thứ hai về giáo dục số ở Việt Nam mà trọng tâm là khai thác các lợi thế của CNTT để đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, đổi mới quản lý giáo dục.

Thể hệ chính sách thứ ba về giáo dục số của Việt Nam được đánh dấu bởi việc ban hành QĐ 117 của Thủ tướng Chính phủ (2017) phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng CNTT trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025”. Thực sự có thể coi đề án này là chiến lược ứng dụng CNTT trong giáo dục theo một tiếp cận toàn diện, bao gồm việc hoàn thiện hạ tầng CNTT; nâng cao năng lực CNTT; đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong quản lý giáo dục, đổi mới nội dung, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá và nghiên cứu khoa học; phát triển nguồn nhân lực CNTT; đẩy mạnh hợp tác với các doanh nghiệp, tổ chức và hiệp hội CNTT trong và ngoài nước; nâng cao nhận thức và trách nhiệm về ứng dụng CNTT trong giáo dục; hoàn thiện cơ chế, chính sách và tăng cường giám sát, đánh giá.

Tuy nhiên, tư duy cơ bản trong đề án mang tính chiến lược nói trên chỉ giới hạn trong việc coi CNTT là phương tiện hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học trong giáo dục. Chính đại dịch covid-19, trong việc tạo ra cú hích thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục, đã góp phần tạo chuyển biến về tư duy, theo đó CNTT trở thành động lực đổi mới sáng tạo trong giáo dục.

Điều đó được thể hiện trong QĐ 131 của Thủ tướng Chính phủ (2022) phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong GD&ĐT giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030”. Mục tiêu chung của Đề án này là “Tận dụng tiến bộ công nghệ để thúc đẩy đổi mới sáng tạo trong dạy và học, nâng cao chất lượng và cơ hội tiếp cận giáo dục, hiệu quả quản lý giáo dục; xây dựng nền giáo dục mở thích ứng trên nền tảng số, góp phần phát triển Chính phủ số, kinh tế số, xã hội số”. Có thể coi đây là văn bản mở đường cho thể hệ thứ tư về chính sách giáo dục số, trong đó giáo dục mở được coi là một thành phần của giáo dục số.

Như vậy, sự phát triển chính sách giáo dục số của Việt Nam cũng vận động phù hợp với bước tiến về chính sách giáo dục số ở các nước tiên tiến trên thế giới. Đó là điểm mạnh của Việt Nam, trong đó về phương diện chủ trương và định hướng phát triển, chúng ta luôn có sự cam kết mạnh mẽ của Đảng và Nhà nước để CNTT được ứng dụng hiệu quả trong các hoạt động dạy, học và quản lý giáo dục.

Nhưng điểm yếu của Việt Nam, như đã nói ở trên, là “nhiều sáng kiến mới đang ở giai đoạn đầu triển khai và thiếu sự hỗ trợ của các phân tích chuyên sâu”. Vì vậy việc đưa chủ trương, chính sách vào đời sống thực tế diễn ra chậm và lúng túng. Mặc dù có một số tiến bộ nhất định trong thời gian gần đây nhưng hiện trạng tích hợp CNTT vào trong giáo dục vẫn còn nhiều hạn chế trên các chiều đo cơ bản của nó.

Thứ nhất về hạ tầng công nghệ. Đại dịch covid-19 cho thấy hạ tầng dạy và học trên mạng internet còn nhiều yếu kém; các chỉ tiêu hoàn thành trong năm 2008-2009 về kết nối Internet băng thông rộng miễn phí đến các cơ sở giáo dục mẫu giáo, mầm non, tiểu học, THCS và THPT, các phòng giáo dục và đào tạo, các trung tâm giáo dục thường xuyên và trung tâm học tập cộng đồng, các cơ sở giáo dục ở vùng sâu, vùng xa, miền núi và hải đảo (Chỉ thị 35 ngày 30/9/2008 của Bộ GD&ĐT) là không thực tế; tỷ lệ học sinh được học qua internet và trên truyền hình trong giai đoạn diễn ra dịch Covid-19 có sự chênh lệch đáng kể ở các vùng trên cả nước, đạt hơn 86% đối với các thành phố trực thuộc Trung ương, còn ở nhiều địa phương, tỷ lệ này chỉ đạt khoảng 40% (Bộ GD&ĐT, 2020). Đó mới chỉ là một khía cạnh của hạ tầng công nghệ liên quan đến sóng và máy tính. Còn một số khía cạnh khác rất đáng quan tâm như sau. Hạ tầng dữ liệu số vẫn còn dở dang khi mà việc xây dựng hệ thống thông tin quản lý GD&ĐT vẫn đang ở giai đoạn khởi động, còn việc xây dựng các nội dung số của giáo dục vẫn chưa có chính sách cụ thể. Hạ tầng các phần mềm ứng dụng còn rất nghèo nàn, chưa thể góp phần hiệu quả cho việc đổi mới dạy, học, đánh giá và quản lý giáo dục. Hạ tầng các công nghệ thông minh như Internet vạn vật (IoT), trí tuệ nhân tạo (AI), dữ liệu lớn, phân tích học tập (learning analytics, tạm dịch là phân tích học tập, hàm ý đây là tiến trình phân tích dữ liệu lớn để phát hiện các mô hình học tập), chuỗi khối, robot, v.v. . . vẫn là một thứ xa xỉ trong giáo dục nước ta.

Thứ hai về đổi mới dạy và học. Đại dịch covid-19 đã tạo cú hích để giáo dục trực tuyến trở thành phổ biến trong giáo dục nước ta. Nhưng về cơ bản, đó mới chỉ là chuyển bài giảng từ trên lớp học sang bài giảng trên mạng. Một hệ thống giáo dục trực tuyến đích thực vẫn chưa tồn tại, không phải chỉ vì sự yếu kém của hạ tầng công nghệ, mà còn vì tình trạng bất cập của các hệ thống phần mềm phục vụ giảng dạy và đánh giá, các quy trình vận hành, phương pháp xây dựng giáo án, giáo trình đa phương tiện và triển khai các bài giảng trên mạng. Việc tích hợp CNTT vào trong dạy và học vẫn còn khá xa vời vì đây là một quá trình đòi hỏi tạo thành một vòng lặp khép kín về ứng dụng CNTT xuyên suốt các giai đoạn của tiến trình dạy và học, bao gồm xác định chuẩn đầu ra, xây dựng chương trình và phương pháp dạy học, tổ chức dạy học, đánh giá theo quá trình, điều chỉnh và tác động cần thiết lên việc dạy và học, đánh giá kết quả đầu ra (World Economic Forum, 2015)

Riêng về đổi mới dạy và học theo hướng phát huy các lợi thế của giáo dục mở thì như đã trình bày ở trên, chúng ta vẫn đang dừng ở chủ trương, còn thiếu hụt nghiêm trọng về chính sách, chưa có thể nói gì đến việc tổ chức thực hiện.

Thứ ba về đổi mới quản lý. Ở nước ta, trước yêu cầu thực hiện ba công khai, các cơ sở giáo dục đã có nhiều cố gắng đổi mới công tác quản trị, quản lý theo hướng áp dụng e-governance. Đó là việc ứng dụng CNTT trong việc lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, giám sát và đánh giá các hoạt động của nhà trường trong đào tạo, nghiên cứu, tổ chức, nhân sự, tài chính, hợp tác quốc tế. Tuy nhiên, điểm yếu cơ bản cần khắc phục là, ở cả cấp hệ thống lẫn cấp trường, chúng ta chưa xây dựng được cơ sở dữ liệu giáo dục quốc gia cùng hệ thống thông tin quản lý giáo dục chuẩn mực, kết nối trong từng trường và toàn hệ thống để đảm bảo cung cấp thông tin nhất quán, tin cậy, khách quan, trung thực, phục vụ đắc lực cho công tác quản lý. Phân tích kết quả kiểm định chất lượng trong mấy năm gần đây cho thấy ngay cả đối với các cơ sở GDĐH đã được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng theo Bộ tiêu chuẩn mới thì nhìn chung vẫn chưa có ứng dụng CNTT và xây dựng cơ sở dữ liệu trong công tác quản trị, chưa xây dựng các chỉ báo (KPI) để có thể đo lường được một cách khách quan và tin cậy những cái được và chưa được trong tổ chức và hoạt động giáo dục (Trung tâm KĐCLGD-Đại học Quốc gia Hà Nội, 2021).

Thứ tư về năng lực số. Yêu cầu nâng cao năng lực ứng dụng CNTT trong giáo dục đã được quy định thành một nhiệm vụ, giải pháp xuyên suốt các thể hệ chính sách giáo dục số, đặc biệt từ thể hệ chính sách thứ hai đến nay. Tuy nhiên, cùng với sự không rõ ràng về chính sách và tổ chức thực hiện trong ứng dụng CNTT để đổi mới giảng dạy, học tập và quản lý, là sự không rõ ràng tương ứng trong các yêu cầu cụ thể về năng lực ứng dụng CNTT đối với các nhóm đối tượng khác nhau. Từ thể hệ chính sách thứ hai đến thứ ba, thứ tư, vẫn chỉ là một quy định chung nhất như: “Tăng cường đào tạo, bồi dưỡng kỹ năng ứng dụng CNTT cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên” (QĐ 117 TTg ngày 25/01/2017). Cho đến nay, các khung năng lực số cho các nhóm đối tượng khác nhau (cán bộ quản lý, giáo viên, giảng viên, nhân viên, học sinh, sinh viên, phụ huynh) vẫn chưa được xây dựng để làm cơ sở cho việc đào tạo, bồi dưỡng, đo lường, giám sát và đánh giá. Vì thế, cách đánh giá về thực trạng kỹ năng số chỉ có thể giới hạn ở cách đánh giá chung nhất theo kiểu “có bước tiến”, “tỷ lệ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên được tập huấn, bồi dưỡng về kỹ năng số tăng cao”; tuyệt nhiên, chúng ta không biết liệu kỹ năng số của các nhóm đối tượng khác nhau có đáp ứng yêu cầu ứng dụng CNTT trong hoạt động của mình một cách phù hợp không.

5. Kết luận

Giáo dục số không phải là một trạng thái mà là một hành trình. Hành trình đó khởi đầu từ việc đưa CNTT vào trong giáo dục như một công cụ hỗ trợ việc dạy và học. Cùng với bước tiến vượt bậc về CNTT, vai trò của CNTT trong giáo dục cũng có sự vận động không ngừng để giờ đây trở thành tác nhân/động lực thúc đẩy đổi mới sáng tạo trong tổ chức và hoạt động giáo dục.

Cùng với sự vận động về vai trò của CNTT trong giáo dục là sự vận động của chính sách giáo dục số từ thể hệ chính sách này sang thể hệ chính sách khác. Trong thể hệ chính sách giáo dục số hiện nay, giáo dục số được coi là kết quả đầu ra của tiến trình chuyển đổi số.

Bản thân chuyển đổi số cũng là một tiến trình nhiều giai đoạn. Chỉ ít có ba giai đoạn đan xen như sau (Brooks & McCormack, 2020). Thứ nhất là digitization, tức là số hóa dữ liệu, tài liệu, tài sản, con người; đặc biệt là số hóa các tài liệu giảng dạy để hình thành nội dung số của giáo dục. Thứ hai là digitalization, tức là số hóa các quy trình để chuyển các hoạt động của ngành giáo dục từ trực tiếp sang tự động và trực tuyến. Trên cơ sở đó mới thực sự có giai đoạn ba – digital transformation, chuyển đổi số - tức là sự chuyển đổi đồng bộ trên cả ba lĩnh vực - văn hóa, con người, và công nghệ - để tạo sự chuyển biến có tính đột phá trong cách thức tổ chức và hoạt động giáo dục mà mục đích tột cùng là nâng cao khả năng tiếp cận, chất lượng, hiệu quả và công bằng xã hội trong giáo dục.

Nhìn như vậy thì thể hệ chính sách thứ tư về giáo dục số của Việt Nam, bắt đầu từ QĐ 131 ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ, đang hướng tới một khung chuyển đổi số trong ngành giáo dục trên 6 chiều đo là hạ tầng số; hệ sinh thái chuyển đổi số trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá và nghiên cứu khoa học; hệ thống thông tin quản lý giáo dục; đào tạo, bồi dưỡng năng lực số; nguồn lực; cơ chế, chính sách. Theo đó đến năm 2030, chúng ta hoàn thành về cơ bản việc đưa tất cả các thành tố của hệ thống giáo dục quốc dân vào môi trường số, bao gồm số hóa các dữ liệu giáo dục (bao gồm cả tài liệu, tài sản và con người); số hóa

các quy trình trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá và quản lý. Cái đích phải đến cho năm 2025 cũng khá rõ. Chỉ có điều, hiện chúng ta chưa có bất kỳ điều tra khoa học nào để cho biết hiện nay ngành giáo dục Việt Nam đang ở đâu trên hành trình số; đặc biệt là hiện trạng ngành giáo dục trên 6 chiều đo nói trên cụ thể là như thế nào. Vì vậy, khoảng cách từ điểm xuất phát đến điểm đến là không rõ; lộ trình, cách làm và nguồn lực cũng vẫn chỉ được quy định một cách chung nhất.

Theo Hướng dẫn của UNESCO (2017) về Xây dựng Kế hoạch tổng thể CNTT trong giáo dục thì cái mà chúng ta đang thiếu là những phân tích chuyên sâu về những cơ hội, thách thức; rào cản và bài học kinh nghiệm từ việc thực hiện các thể chế chính sách trước đây; những vấn đề đặt ra từ thực tế tích hợp CNTT vào giáo dục; khoảng cách giữa hiện trạng CNTT với mục tiêu chiến lược; các nhiệm vụ ưu tiên; các nguồn lực và liên kết, hợp tác cần thiết; các chỉ tiêu thực hiện và đánh giá; kế hoạch triển khai, giám sát, đánh giá, cập nhật và điều chỉnh.

Vì vậy, rất cần đẩy mạnh những nghiên cứu, khảo sát và phân tích chuyên sâu cùng xây dựng một cơ chế giám sát và đánh giá nghiêm túc và hiệu quả để thể chế chính sách thứ tư này thực sự đi vào cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT. 2020. Báo cáo về tình hình dạy học qua internet, trên truyền hình của giáo dục phổ thông trong bối cảnh Covid-19 tại hội nghị trực tuyến đánh giá chất lượng dạy- học trực tuyến chiều 3/6/2020.
- [2] Bộ trưởng Bộ GD&ĐT. 2008. Chỉ thị số 58 về Tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng CNTT trong ngành giáo dục giai đoạn 2008-2012.
- [3] Brooks, C. D. & McCormack, M. 2020. Driving digital transformation in higher education. ECAR Research Report, Louisville, CO: ECAR
- [4] Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Geniet, A., Langer, L. 2017. Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies. Redecker, C., P. Kamylyis, M. Bacigalupo, Y. Punie (ed.), EUR 29000 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- [5] Đỗ Minh. 2019. VOER và giải pháp cho sự thiếu hụt tài liệu chất lượng cao cho GDDH tại Việt Nam. Trong “Xây dựng và khai thác tài nguyên giáo dục mở”, Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội
- [6] Đỗ Văn Hùng và cộng sự. 2019. Báo cáo khảo sát tài nguyên giáo dục mở trong GDDH Việt Nam. Trong “Xây dựng và khai thác tài nguyên giáo dục mở”, Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội
- [7] EC. 2018. Digital education action plan 2018
- [8] EC. 2020. Digital education action plan 2021-2027
- [9] Lê Trung Nghĩa. 2021. Thực trạng tài nguyên giáo dục mở ở Việt Nam và gợi ý giải pháp cho học tập suốt đời. Trong Kỷ yếu hội thảo quốc gia: ‘Khoa học Giáo dục với đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo’ do Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam tổ chức ngày 26/11/2021, các trang 304-323
- [10] OECD. 2020. Lessons for Education from COVID-19. A Policy Maker’s Handbook for More Resilient Systems. Paris: OECD Publishing
- [11] Reyer Van der Vlies. 2020. Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies. OECD Education Working Papers No 226
- [12] Thủ tướng Chính phủ. 2001. Quyết định phê duyệt "Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010"
- [13] Thủ tướng Chính phủ. 2012. Quyết định phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020”
- [14] Thủ tướng Chính phủ. 2017. Quyết định phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng CNTT trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025”

- [15] Thủ tướng Chính phủ. 2022. Quyết định phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong GD&ĐT giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030”
- [16] Trung tâm KĐCLGD-Đại học Quốc gia Hà Nội. 2020. Nâng cao chất lượng hoạt động sau kiểm định chất lượng. Tham luận tại Hội nghị tổng kết công tác BĐ&KĐCL đại học và CĐSP (giai đoạn 2011-2020), ngày 26/11/2020
- [17] UNESCO. 2017. ICT in Education Policy Toolkit. <https://en.unesco.org/icted/home>
- [18] UNESCO. 2019. Recommendation on Open Educational Resources (OER)
- [19] World Bank. 2012. Vietnam workforce development. SABER country report.
- [20] World Economic Forum. 2015. New vision for education. Unlocking the potential of technology. Coligny/Geneva: World Economic Forum

ABSTRACT

From open education to digital education: The gap between guiding principles, policies and implementation

The strength of Vietnam is, in terms of guiding principles and development orientation, we always have a strong commitment of the Party and State in the innovation and development of education to meet the learning needs of the people and human resources needs of socio-economic development. The weakness is that the introduction of guidelines and policies into real life is slow and confusing. This article wants to point out that in developing policies for a particularly important transition of Vietnam education today, which is building open education and moving towards digital education, the above weakness has not been overcome. This is demonstrated by identifying the gap between guiding principles, policies and implementation in open education and digital education. Therefore, there is a great need for in-depth studies, surveys and analysis, together with a serious and effective monitoring and evaluation mechanism so that current guidelines and policies on open education and digital education really come to life.

Keywords: *Vietnam education; education policy; open education; digital education; information and communication technology.*

GIẢI PHÁP ĐẦU TƯ CHO MÔ HÌNH ĐÀO TẠO CỬ NHÂN TÀI NĂNG CỦA CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC – KINH NGHIỆM TỪ CÁC QUỐC GIA VÀ HÀM Ý CHO VIỆT NAM

Vũ Thị Cẩm Tú¹

Tóm tắt. Từ kinh nghiệm về mô hình đào tạo cử nhân tài năng của các quốc gia trên thế giới như Hàn Quốc, Nhật Bản, Mỹ đã được triển khai và Luật hóa, bài viết này tác giả đã trình bày quan điểm và luận giải sự cần thiết từ phía cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục của Việt Nam tiếp tục nghiên cứu và có những chính sách, chiến lược đầu tư để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ cho sự phát triển kinh tế - xã hội trong thời gian tới. Đồng thời, bài viết khẳng định vai trò và tầm quan trọng của các cơ sở giáo dục đại học trong chiến lược đào tạo và phát triển nhân tài của cho quốc gia.

Từ khóa: Nhân tài, đào tạo nhân tài, mô hình đào tạo cử nhân tài năng.

1. Đặt vấn đề

Để phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thu hút và trọng dụng nhân tài theo định hướng trong Văn kiện Đại hội XIII của Đảng, việc đào tạo nhân tài có ý nghĩa chiến lược. Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và kinh nghiệm trong chiến lược đào tạo nhân tài của một số quốc gia và thực tiễn hiện tại của Việt Nam, bài viết tập trung đến sự tham gia của các cơ sở giáo dục đại học trong tạo nguồn nhân tài trong bối cảnh mới. Đồng thời, đề xuất những chính sách từ phía Nhà nước để vận hành hiệu quả mô hình đào tạo cử nhân tài năng do các trường đại học ở Việt Nam đã và đang triển khai.

2. Quan niệm về đào tạo nhân tài

2.1. Khái niệm nhân tài

Theo định nghĩa của Từ điển Hán ngữ hiện đại: “Nhân tài là người có tài năng và đạo đức; có một sở trường nào đó”. Quan niệm khác lại cho rằng: “Nhân tài là những người có tài năng, năng lực vượt trội ở lĩnh vực nào đó: kinh tế, chính trị, xã hội, khoa học... và có đóng góp cho xã hội”.

Theo Gagne (2000), thuật ngữ tài năng chỉ sự thành thạo vượt trội về khả năng và kiến thức được phát triển một cách có hệ thống ít nhất một trong những lĩnh vực con người nỗ lực và Viện Nhân sự và Phát triển Chartered (2007)(CIPD) coi nhân tài là những người có thể tạo ra sự khác biệt lớn nhất cho kết quả hoạt động của tổ chức, thông qua sự đóng góp tức thời của họ hoặc về lâu dài bằng cách thể hiện mức tiềm năng cao nhất.[8]

Đối với mục đích triển khai quản lý nhân tài, định nghĩa một người tài năng là được các tác giả chỉ ra “một người có tiềm năng cao, người nổi bật về kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, năng lực và tiềm năng phát triển của họ và người đóng góp cho họ tăng hiệu quả của tổ chức”. (Egerová và cộng sự, 2013) ..

Nhân tài là người có hội tụ đầy đủ cả đức và tài, người nổi trội trong cộng đồng và có nhiều đóng góp cho xã hội.

Ngày nhận bài: 10/05/2022. Ngày nhận đăng: 17/06/2022.

¹Trường Đại học Nội vụ Hà Nội
e-mail: camtuedu@gmail.com

2.2. Một số quan điểm về đào tạo nhân tài

Tài năng là giá trị quý giá của con người, đã có nhiều công trình nghiên cứu cung cấp những luận chứng về cách tiếp cận đào tạo để có được tài năng cho quốc gia. Ở phạm vi bài viết, tác giả đề cập đến 3 khía cạnh sau:

+ Đào tạo nhân tài là một khâu trong chuỗi tạo ra nhân tài. Nhiều quan điểm cũng đã thừa nhận rằng: không thể cho rằng, những học viên của Trường viết văn Nguyễn Du (trước đây) sau khi tốt nghiệp thì đều chắc chắn thành nhà văn, nhà thơ (trừ người đó vốn đang là nhà văn, nhà thơ đi học trường này). Cũng như vậy, sinh viên của những lớp đào tạo cử nhân tài năng của một số trường đại học khi tốt nghiệp rồi thì sẽ thành nhân tài; những em được đào tạo từ nhỏ ở các trung tâm thể thao, khi tốt nghiệp rồi thì ai cũng thành nhân tài trong lĩnh vực thể thao, v.v..

Công việc đào tạo người tài để đạt được kết quả tốt còn phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố trong chuỗi công việc. Có thể sẽ là: (1) phát hiện người có khả năng sẽ trở thành nhân tài; (2) Lựa chọn đưa những người đó đi đào tạo; (3) Xây dựng chương trình đào tạo cho phù hợp với hoàn cảnh, yêu cầu, đối tượng; (4) Đội ngũ giảng viên đáp ứng được yêu cầu; (5) Có phương pháp đào tạo tích cực; (6) Có cơ sở vật chất phù hợp; (7) Quản lý đào tạo tốt; (8) Ý thức tự rèn luyện, tự học tập của học viên, v.v. Trong đó, việc phát hiện đúng người để đưa đi đào tạo là công việc xuất phát có ý nghĩa cực kỳ quan trọng.

+ Nhân tài gắn với từng lĩnh vực chuyên môn, hoạt động cụ thể

Thực tế cuộc sống cho thấy, không có nhân tài chung chung mà nhân tài gắn vào lĩnh vực hoạt động cụ thể như: hoạt động khoa học, kỹ thuật, công nghệ, hoạt động kinh tế, chính trị, xã hội, quản lý, văn học nghệ thuật. Cũng như nhận định của tác giả Mai Trọng Nhuận- Nguyên Giám đốc đại học Quốc gia Hà Nội đã từng khẳng định “Nguồn nhân lực tinh hoa có thể tự trưởng thành từ thực tiễn, nhưng nếu có đại học tinh hoa sẽ giúp họ rút ngắn được quá trình trưởng thành và cống hiến, muốn phát triển đất nước, rất cần đào tạo nhân tài”.

+ Đào tạo tài năng theo mô hình cá nhân hóa

Với phương châm lấy người học làm trọng tâm và cá nhân hóa giáo dục, đồng thời với lớp học mô hình chuyên sâu theo năng lực và sở thích sẽ khai thác được tiềm năng của sinh viên đã được lựa chọn. Mô hình học tập này sẽ giúp khai mở tiềm năng cho sinh viên và tạo điều kiện cho các em vươn xa trong lĩnh vực khoa học các em lựa chọn.

3. Kinh nghiệm của một số quốc gia trên thế giới về đào tạo nhân tài

3.1. Kinh nghiệm của Hàn Quốc về đào tạo nhân tài

Tại Hàn Quốc, khuyến khích các tổ chức xã hội đẩy mạnh phong trào phát triển nhân tài trẻ tuổi trên toàn quốc, nhất là trong các trường đại học. Để tạo cơ hội đào tạo tốt hơn cho các sinh viên năng khiếu và tài năng trẻ, Bộ Khoa học và Công nghệ Hàn Quốc đã phát động một chương trình đặc biệt 1998-2000 tại 15 trường đại học trên cả nước thi bốn 4 môn Toán, Lý, Hóa, Sinh và Tin học:

Chính phủ Hàn Quốc: đề ra nguyên tắc cải cách đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao ở các trường đại học: trong đó hai nguyên tắc cơ bản:

Giao quyền tự chủ cho các trường đại học trực tiếp lựa chọn và xây dựng chương trình đào tạo, huy động nguồn vốn đầu tư, hợp tác với nước ngoài.

Tạo ra môi trường cạnh tranh bình đẳng giữa các trường đại học để nâng cao chất lượng đào tạo và dịch vụ giáo dục.

Một dự án đào tạo tài năng mang tên “Dự án chất xám hàn quốc” với mục tiêu nâng cao chất lượng nghiên cứu, giảng dạy để có ít nhất 15 trường đại học nằm trong danh sách những trường đại học hàng đầu thế giới. Dự án ngôi sao đại học nhằm thu hút, tuyển dụng khoảng 50 giáo sư- ngôi sao giảng dạy cho các chương trình tài năng, chuẩn bị cho Hàn Quốc có những ứng viên cho giải Nobel trong 10 năm tới [2].

Như vậy, Hàn Quốc với chiến lược đào tạo tài năng; đầu tư các điều kiện đảm bảo để có được mục tiêu; trong đó chú trọng đội ngũ giảng dạy. Hàn Quốc đã áp dụng các chương trình đào tạo nguồn nhân lực tài năng khoa học- công nghệ, tài năng quản lý - kinh doanh của Hoa Kỳ. Phần lớn các giáo trình được sử dụng

trong các trường đại học là các tài liệu nguyên bản tiếng Anh.

Để thực hiện hiệu quả chương trình và phương pháp đào tạo tiên tiến, hiện đại như vậy, yêu cầu đối với các giảng viên đại học ở Hàn Quốc phải là những người có trình độ chuyên môn học thuật cao, đồng thời sâu sát với thực tiễn, nhất là với những xu hướng phát triển trong bối cảnh toàn cầu hóa. Nguồn kinh phí đầu tư cho các chương trình chất lượng cao ở các trường đại học thường rất lớn, cao gấp nhiều lần chương trình đào tạo đại trà. Chiến lược đào tạo tài năng của Hàn Quốc được thực hiện khoa học từ khâu tuyển chọn, đào tạo, xây dựng nội dung chương trình đến phương pháp, đội ngũ giảng dạy. Bên cạnh quá trình phát triển giáo dục đại trà, Hàn Quốc coi trọng giáo dục mũi nhọn, ưu tiên giáo dục tài năng, xác định rõ để tạo nhân tài cho đất nước. Bởi, Hàn Quốc cũng nhận thấy rằng tài năng thực sự không phải cứ đào tạo là có được, trong số đó cũng chỉ được ít là có chất lượng cao. Do vậy, phải thật sự chọn lọc, đào tạo và có chế độ đãi ngộ phù hợp.

Sau khủng hoảng kinh tế tại nước này năm 1997, Quốc hội Hàn Quốc đã nhanh chóng ban hành Luật Giáo dục nhân tài. Luật này đề cập đến ba loại hình đào tạo nhân tài gồm: trường đặc biệt cho nhân tài, trung tâm giáo dục người tài và những lớp đặc biệt cho học sinh đặc biệt ở các trường học thông thường. Luật yêu cầu chính quyền trung ương và địa phương phải lập kế hoạch, thực hiện và trợ giúp một cách hệ thống và liên tục đối với giáo dục nhân tài. Mỗi trường học có sự tự quản về chính sách giáo dục nhân tài và quan trọng hơn, mỗi một bộ, ngành bên cạnh Bộ Giáo dục có thể xây dựng và tổ chức các trường giáo dục nhân tài. Để giáo dục nhân tài hoạt động hiệu quả, theo báo cáo của Bộ Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực năm 2004, cơ sở luật pháp cho việc thực hiện giáo dục nhân tài theo sau điều luật trên được ban hành vào tháng 1 năm 2000. Điều khoản luật mới khuyến khích các trường thành lập nhiều nhóm nguồn nhân lực chất lượng cao nhưng số lượng của mỗi nhóm nên ở con số tối thiểu. Các lớp học cho sinh viên đặc biệt và các trường học có trách nhiệm tìm ra những sinh viên đặc biệt và tiến hành cung cấp nhiều hoạt động giáo dục khác nhau cho những học viên tài năng.

Vào tháng 11 năm 2002, một kế hoạch khác ra đời nhằm thúc đẩy giáo dục nhân tài do Hội đồng Phát triển Nguồn nhân lực ban hành. Kế hoạch này đưa ra các mục tiêu rõ ràng và mang tính hiện thực cao. Hơn nữa, Bộ Khoa học và Công nghệ cũng tiến hành mở các lớp và trung tâm giáo dục khoa học cho những học viên tài năng và những trung tâm này cũng giống như các phòng thí nghiệm đang hoạt động trong các trường đại học. Ở các trung tâm khoa học này có sự khác nhau giữa các khu vực trong việc tuyển chọn học viên không theo kì thi tuyển mà bằng việc xem xét kết quả học tập ở các cấp học bên dưới, thông qua phỏng vấn và những trắc nghiệm khác nhau. Điểm số đầu vào được đánh giá cao dựa trên phỏng vấn khác biệt, dựa trên thi nói và khả năng trong các cuộc thi mà thí sinh đã dự thi. Đối với các học sinh ở bậc trung học phổ thông, sau khi kết thúc các lớp học khoa học, họ có thể vào thẳng năm thứ hai bậc đại học của Viện Khoa học và Công nghệ Cao cấp Hàn Quốc (KAIST). Hội đồng tuyển chọn bao gồm các giáo sư trong Viện KAIST sẽ chọn những học viên xuất sắc nhất và những sinh viên mới này sẽ được học các chương trình học nâng cao với nhiều nội dung đủ để đạt trình độ cao và hiện đại khi tốt nghiệp

3.2. Kinh nghiệm của Nhật Bản về đào tạo nhân tài

Nhật Bản là một trong những nước phát triển hàng đầu thế giới và sự thành công của họ là nhờ vào nhân tài. Đối với bậc giáo dục đại học, Nhật Bản có chính sách tuyển chọn những học sinh giỏi sau tốt nghiệp THPT vào học các trường đại học có uy tín. Việc tuyển chọn học sinh vào các trường đại học, cao đẳng được căn cứ vào kết quả các kỳ kiểm tra quốc gia thống nhất có tính chất bắt buộc. Đối với một số trường có uy tín, thực hiện nhiệm vụ đào tạo tài năng như Đại học Tổng hợp Tokyo, Trường Đại học Kinh tế Tokyo và một số trường đại học khác thì sinh viên phải trải qua một kỳ thi tuyển rất nghiêm ngặt. Những sinh viên giỏi của các Trường Đại học có uy tín ở Nhật Bản được lựa chọn để bồi dưỡng trở thành những lãnh đạo Nhật Bản sau này.

Một trong những điểm trong cải cách giáo dục của Nhật Bản hướng đến: Xúc tiến việc chấn hưng nghiên cứu và cải cách đại học. Nhật Bản quan tâm xây dựng mô hình nhân cách của người Nhật là giàu tính nhân văn, đồng thời coi trọng và phát triển tài năng và bồi dưỡng những cá nhân sáng tạo.

Cụ thể, Nhật Bản có chính sách cụ thể triển khai một số chương trình quốc gia về đào tạo tài năng trẻ trên một số lĩnh vực cụ thể và giao cho 5 các trường đại học thực hiện. Tất cả các cơ sở đào tạo được chính

phủ Nhật Bản ưu tiên đầu tư mọi mặt và đều có quan hệ hợp tác quốc tế rộng rãi.

3.3. Kinh nghiệm của Mỹ về đào tạo nhân tài

Từ năm 1972 Quốc hội Mỹ lại thông qua Luật giáo dục đại học để nhanh chóng phát triển lực lượng lao động có trình độ đại học và phát triển nhân tài. Việc đào tạo và bồi dưỡng nhân tài ở Mỹ được thực hiện một cách có hệ thống và được luật hóa. Nhiều trường đại học của Mỹ đều coi nhiệm vụ đào tạo nhân tài là mục tiêu ưu tiên. Các trường đại học hàng đầu của Mỹ là nơi đào tạo nhân tài cho nước Mỹ. Vì vậy, mình chứng cho thấy đầu thế kỷ XX và XXI nước Mỹ là nơi sản sinh và sở hữu nhiều nhất Giải thưởng Nobel và các giải thưởng về khoa học và công nghệ, y học, kinh tế. Chính phủ Mỹ rất coi trọng môi trường sáng tạo và khuyến khích phát triển, bồi dưỡng và thu hút nhân tài trong nhiều lĩnh vực. Chiến tranh thế giới thứ hai đã mang lại cho Mỹ – nước duy nhất trên thế giới, cơ hội thu hút nguồn chất xám rất lớn, đó là rất nhiều các nhà khoa học, bác học giỏi từ châu Âu và nhiều nước khác đã nhập cảnh vào Mỹ. Thực tế này trả lời cho câu hỏi, tại sao hiện nay Mỹ là một trong những nước có nhiều nhà khoa học hàng đầu thế giới trong nhiều lĩnh vực. Để khuyến khích nhân tài, Chính phủ đã xây dựng chiến lược dài hạn, kinh phí cho giáo dục đại học của Mỹ đến từ các nguồn khác nhau, như các công ty, tổ chức nhà nước, các tổ chức phi chính phủ, tổ chức tôn giáo, nhà từ thiện... Nguồn kinh phí dồi dào mang lại cho các trường khả năng xây dựng cơ sở vật chất hiện đại, thuê giảng viên giỏi cũng như xây dựng quỹ hỗ trợ sinh viên. Trong giáo dục đại học ở Mỹ, tính cạnh tranh giữa các trường rất khốc liệt. Nếu sinh viên vào được các trường đại học tốt, nổi tiếng và học giỏi, cơ hội có việc làm sẽ tăng lên rất nhiều. Danh tiếng của trường đại học và sinh viên sẽ được xã hội và cơ quan sử dụng lao động đánh giá cao.

4. Giải pháp đầu tư cho mô hình đào tạo cử nhân tài năng của các cơ sở giáo dục đại học

Kinh nghiệm từ xưa và đến ngày nay, tài năng nói chung và tài năng khoa học nói riêng, đều phải khổ luyện trong học tập và rèn luyện, làm việc mới thành tài. Lẽ tất nhiên trong quá trình khổ luyện ấy, nếu không có sự hỗ trợ của Nhà nước, gia đình và của cộng đồng về vật chất và tinh thần thì những tài năng cũng gặp nhiều khó khăn để cống hiến và tỏa sáng. Do đó, vấn đề đào tạo năng khiếu và tài năng là việc làm rất khó khăn và trải qua thời gian dài. Theo các nhà nghiên cứu như Malcolm Gladwell, Geoff Colvin đã có những công trình khoa học công bố khẳng định, con đường trở thành nhân tài con người rất cần “luyện tập có chủ đích” và khoảng thời gian không ít hơn mười nghìn khổ luyện, phấn đấu, khát vọng và hy sinh để có thể thành công trong sự nghiệp/lĩnh vực chuyên môn [6], [7].

4.1. Về phía cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo

Nhận thức được tầm quan trọng của nhân tài đối với sự nghiệp phát triển đất nước, Đảng và Nhà nước ta đã cho phép cơ sở giáo dục đại học đào tạo những cử nhân tài năng và kỹ sư chất lượng cao. Hoạt động đào tạo cử nhân tài năng ban đầu có sự đầu tư của Nhà nước, sau khi dự án kết thúc, giao quyền triển khai mô hình cho các cơ sở giáo dục đại học, song nguyên nhân do thiếu kinh phí dẫn đến các hoạt động triển khai không được tiếp tục. Nhiều cơ sở giáo dục đại học đánh giá cao mô hình này nếu được sự quan tâm và đầu tư kinh phí từ ngân sách nhà nước sẽ bớt khó khăn và duy trì được hoạt động.

Từ những năm 1980 Bộ Giáo dục và Đào tạo đã cho phép một số trường trọng điểm mở hệ cử nhân tài năng nhằm đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao. Trong đó, Đại học Quốc Gia Hà Nội là một trong những cơ sở đào tạo đầu tiên, các trường đại học thành viên đã triển khai và có nhiều thành quả như Trường Đại học Khoa học Tự nhiên; Tiếp đó đến các Trường Đại học Bách Khoa Hà Nội, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân. Mô hình đào tạo cần được sự chỉ đạo và có những quy định phù hợp trong bối cảnh mới: Cụ thể bằng văn bản quy định điều kiện được đào tạo cử nhân tài năng: tăng cường ngân sách đầu tư cho đào tạo tài năng, có cơ chế chính sách về tài chính hàng năm; tạo cơ chế cho các trường được thu hút giảng viên nước ngoài; Thu hút sự tham gia của các doanh nghiệp.

Và đặc biệt cần thiết và cấp thiết hơn nữa Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam có chương trình hành động mang tầm vĩ mô đó là Đề án/Khung chương trình hành động đào tạo nhân tài. Đồng thời, tiếp cận nghiên cứu và tham khảo mô hình của các quốc gia về chiến lược đào tạo nhân tài cho quốc gia hướng đến thể chế hóa và ban hành “Luật Giáo dục nhân tài” cho Việt Nam. Tham khảo các mô hình và sự minh chứng từ

những thành tựu về phát triển kinh tế - xã hội của quốc gia này trong những thập kỷ qua, là một trong những bài học để Việt Nam có thể vận dụng.

Nhà nước giao nhiệm vụ và khẳng định hơn nữa vai trò của các trường đại học trong chiến lược đào tạo nhân tài theo mũi nhọn, theo ngành/lĩnh vực phục vụ cho sự phát triển kinh tế - xã hội bài học từ kinh nghiệm của các quốc gia đã trình bày ở trên là cơ sở khoa học rất quan trọng và thuyết phục giúp Việt Nam vận dụng trong chiến lược phát triển nhân tài.

4.2. Về phía các trường đại học có uy tín và chất lượng ở Việt Nam

Các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam với tư cách là chủ thể quản lý và tổ chức thực hiện đào tạo và cấp bằng, sẽ tiếp tục duy trì và phát triển (đối với cơ sở đào tạo chưa triển khai) mô hình các lớp đào tạo cử nhân tài năng để góp phần cung cấp nhân lực, nhân tài cho quốc gia.

Cần có cách tiếp cận để tạo sự khác biệt trong xây dựng chuẩn đầu ra, cách thức tuyển chọn, sàng lọc và chọn lựa những sinh viên đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu vào và chuẩn đầu ra của chương trình cử nhân tài năng. Đồng thời, đảm bảo về các điều kiện đội ngũ và học liệu phục vụ giảng dạy.

5. Kết luận

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập kinh tế quốc tế hiện nay, công cuộc xây dựng và đổi mới đất nước rất cần đội ngũ nhân lực chất lượng cao. Việt Nam hiện cũng đang tích cực đổi mới giáo dục đại học để góp phần tạo ra nguồn nhân lực đổi mới sáng tạo dồi dào, nâng cao năng suất lao động, đáp ứng khát vọng thịnh vượng quốc gia đến năm 2035 [2]. Bài viết với mong muốn khẳng định vai trò của Nhà nước trong chiến lược đầu tư và thể chế hóa các quy định về đào tạo nhân tài và sự tham gia của các cơ sở giáo dục đại học trong thiết kế chương trình đào tạo và chuẩn bị các điều kiện bảo đảm chất lượng đào tạo cử nhân tài năng trên cơ sở tham khảo các mô hình và cách thực hiện của các quốc gia trên thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thẩm Vinh Hoa, Ngô Quốc Diệu (2008), Tôn trọng trí thức, tôn trọng nhân tài- Kế lớn trăm năm chấn hưng đất nước (sách dịch), NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Đức Hưng (2013), Nhân tài với tương lai đất nước, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội
- [3] Nguyễn Đắc Hưng, Phát triển nhân tài - Chấn hưng đất nước, Nxb CTQG, H.2007, tr.17
- [4] David Shenk (2013), Thiên tài trong mỗi chúng ta- Khám phá mới về Gene, tài năng và IQ (sách dịch), NXB thế giới.
- [5] Anders Ericsson & Robert Pool (2019), Những ảo tưởng về thiên tài. Phương thức đột phá giới hạn bản thân qua góc nhìn khoa học não bộ (sách dịch), NXB Lao động - Xã hội.
- [6] Malcolm Gladwell (2020), Outliers- Những kẻ xuất chúng (sách dịch), NXB thế giới.
- [7] Geoff Colvin (2019) Giải mã tài năng (sách dịch), NXB thế giới.
- [8] Robert Stefko, Ladislav Sojka; Position of talent management in context of organizational functions: European Scientific Journal, September 2014 /SPECIAL/ edition Vol.1 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.

ABSTRACT

Investment solutions for the training model of talented bachelors of higher education institutions - experience from countries and implications for Vietnam

From the experience of the training model of talented bachelors of countries in the world such as Korea, Japan, and the United States, which has been implemented and legalized, this article presents the views and explains the need necessary from the state management agency in charge of education of Vietnam, continue to research and have policies and investment strategies to improve the quality of human resources for socio-economic development in the current period. In the meantime, the article affirms the role and importance of higher education institutions in the national talent training and development strategy.

Keywords: Talent, talent training, model of training talented bachelors. Talent training experience.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY LOGIC CHO NGƯỜI HỌC QUA CÁC BIỆN PHÁP HỌC TẬP HIỆU QUẢ VÀ MODUL BÀI TẬP

Đoàn Thị Vương¹

Tóm tắt. Năng lực tư duy logic là một trong số năng lực quan trọng nhất trong hệ thống năng lực của cá nhân. Nghiên cứu này đưa ra một số biện pháp và modul bài tập hiệu quả để phát triển được năng lực tư duy logic ở người học, phù hợp với xu thế tất yếu - Giáo dục dựa trên năng lực.

Từ khóa: *Giáo dục, năng lực tư duy logic, Phương pháp học tập hiệu quả, Modul bài tập.*

1. Đặt vấn đề

Trong cuộc sống hàng ngày, chúng ta có thể nói đúng, viết đúng, lập luận chặt chẽ và chính xác mà chưa từng học tập hay nghiên cứu về logic học. Điều này cho thấy quy luật vốn có và những đặc trưng về khả năng phân biệt, lập luận chặt chẽ của bản thân tư duy. Tuy nhiên, việc tư duy vận hành theo đúng quy luật tự nhiên của nó không làm tránh khỏi những sai lầm bắt nguồn từ nhiều lý do khác nhau. Do đó, học tập và nghiên cứu để nâng cao năng lực tư duy logic trở thành một trong những yêu cầu quan trọng đảm bảo chủ thể tư duy trong bất cứ lĩnh vực nào cũng đều có được khả năng tư duy bằng khái niệm, khả năng lập luận chặt chẽ, khả năng hình thành các giả thuyết khoa học.

Đây chính xác là một phẩm chất đẹp đẽ, một năng lực mà bất cứ một cá thể người nào cũng cần được mài sắc khi sinh tồn trong xã hội hiện đại. Hơn thế nữa, mục đích của hoạt động nghiên cứu khoa học là có được sự hiểu biết ngày một chính xác và đầy đủ về hiện thực khách quan, đồng thời vận dụng các tri thức ấy vào hoạt động thực tiễn. Nhưng mục đích ấy sẽ không thể thực hiện được khi chủ thể nhận thức thiếu đi năng lực tư duy logic. Mặc dù trong quá trình hình thành và phát triển của mình, mỗi khoa học đều có đối tượng nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu riêng. Song tất cả các hình thái khác nhau của tư duy khoa học đều có chung một nền tảng đó là tư duy logic, với các đặc trưng như: tính chân thực (khả năng phản ánh đúng đắn đối tượng nghiên cứu), tính đúng đắn (khả năng tái tạo cấu trúc của đối tượng nghiên cứu vào trong cấu trúc nghiên cứu của bản thân chủ thể), hay tính chứng minh được... [11]

Chính vì thế trong bài viết này, chúng tôi đặt ra một vấn đề là: liệu rằng việc phát triển năng lực tư duy logic có phải chỉ là nhiệm vụ chuyên biệt của logic học không? Hay các ngành khoa khác trong quá trình thể hiện mình thông qua những bài giảng trên giảng đường đại học đều có thể từ góc độ nghiên cứu của mình mà làm phát triển năng lực tư duy logic của người học – năng lực vốn có trong mỗi chủ thể tư duy, nhưng chưa được phát triển xứng đáng. Để giải quyết vấn đề này, chúng tôi đề xuất một số biện pháp học tập hiệu quả và các modul bài có tính chung nhất nhằm phát triển năng lực tư duy logic của người học.

Ngày nhận bài: 04/05/2022. Ngày nhận đăng: 20/06/2022.

¹ Khoa Cơ bản, Học viện Quản lý giáo dục
e-mail: vuongmktq@gmail.com

2. Những vấn đề chung của lý luận giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực và những biểu hiện của năng lực tư duy logic

2.1. Khái niệm năng lực và mục tiêu của giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực

Những năm đầu tiên của thế kỷ XXI đánh dấu những thay đổi mới mẻ trong quan niệm về giáo dục, điển hình là thay đổi trong triết lý giáo dục cho rằng: thành quả vĩ đại của giáo dục không phải là những con người đầy ắp các kiến thức khô khan và cứng nhắc, mà đó là những con người sở đắc được kiến thức. “Sở đắc” được kiến thức – là chữ dùng của A.N. Whitehead trong cuốn “Những mục tiêu của giáo dục và các tiểu luận khác” (The aims of education and other essays) [13].

“Sở đắc kiến thức” có hai hàm nghĩa: một là kiến thức được học là của chính người học, người học phải chuyển hóa được kiến thức được học, biến nó từ chỗ kiến thức là của thầy cô, của sách vở, của văn hóa, trở thành kiến thức của mình, để từ đó làm cho kiến thức được sống động trong cuộc đời thực của chính họ; thứ hai, người học thực sự cảm thấy tâm đắc, vui thích, yêu thích việc học được một kiến thức nào đó. Những thay đổi trong triết lý giáo dục, dẫn dắt những thay đổi trong phương pháp dạy học, trong thiết kế chương trình học tập... tạo nên một khuynh hướng mới gọi chung là khuynh hướng chuyển từ tiếp cận nội dung (content – based approach) sang tiếp cận năng lực (competency – based approach). Những nghiên cứu hiện đại về giáo dục cũng đi theo hướng làm rõ xem như thế nào được gọi là giáo dục tiếp cận năng lực (competency – based education), và làm thế nào để thực hiện được tiếp cận năng lực.

Cách tiếp cận dựa trên năng lực (competency – based approach) và giáo dục dựa trên năng lực (competency – based education) có sức hấp dẫn đối với những quan niệm hiện đại trong các lĩnh vực từ giáo dục, cho tới kinh doanh và quản trị doanh nghiệp chính là bởi khái niệm “năng lực” của khuynh hướng này. Những lợi ích từ khuynh hướng tiếp cận theo năng lực, những đánh giá và xây dựng các tiêu chuẩn đánh giá theo hướng này cũng đều bắt nguồn từ tính hấp dẫn của quan niệm mới mẻ về năng lực.

Thực chất, “năng lực” là một trong những kết quả đầu ra của một quá trình giáo dục đào tạo, bên cạnh các kết quả khác như thông tin, kiến thức, điểm số... Nghĩa là, kết thúc một quá trình đào tạo, người học sẽ có được năng lực nào đó. Trước đó, thì khả năng học, hiểu, ghi nhớ và trải qua các kỳ thi với số điểm cao đã được đánh giá là một dạng năng lực học tập. Điểm khiến cho cách tiếp cận năng lực trở nên khác biệt và gây được sự thu hút hơn so với các cách tiếp cận trước đó, cụ thể là cách tiếp cận nội dung (content – based approach) là thay vì đặt mục tiêu trọng tâm vào nội dung kiến thức đạt được khi kết thúc một quá trình giáo dục, thì điều mà người học cần đạt được hơn cả là những năng lực có liên quan chặt chẽ đến nhau, đó là: khả năng thu thập thông tin và kiến thức – khả năng hiểu biết và áp dụng kiến thức – khả năng thể hiện thái độ và biểu hiện kiến thức – khả năng hành động phù hợp với thực tế dựa trên kiến thức được học, nhằm ứng phó với những các tình huống khác nhau của đời sống [10].

Trong bất cứ lĩnh vực nào khi được đề cập tới, năng lực luôn luôn gắn liền với khả năng hành động, giải quyết tình huống, hay khả năng thể hiện cảm xúc phù hợp nhằm đưa ra quyết định đúng đắn. Một năng lực là một hệ thống mà trong đó kiến thức đã được tổ chức thành các chương trình điều hành, giúp xác định một vấn đề, nhiệm vụ và giải pháp thông qua một hành động hiệu quả trong một loạt các tình huống. Một năng lực liên quan đến các kiến thức cần thiết và khả năng đưa ra một giải pháp cụ thể cần thiết. Vì thế, có thể đánh giá một năng lực thông qua các hoạt động. Sau cùng, một năng lực là kết quả của một chu kỳ, một thời gian, và xác định các mục tiêu phát triển trung và dài hạn của người học [14].

Như vậy nhìn chung, “năng lực được thể hiện như một hệ thống khả năng, sự thành thạo những kỹ năng thiết yếu, có thể giúp con người đủ điều kiện vươn tới những mục đích cụ thể” [9]. Năng lực theo đó không còn chỉ đơn thuần với một nội hàm là: khả năng ghi nhớ và ghi nhận thông tin từ kiến thức, mà đã được bổ sung thêm những nội hàm mới mẻ, đó là khả năng sử dụng kiến thức như những kỹ năng tự thân của người học trong đời sống. Kiến thức được sống động trong cuộc đời thực của người học, giúp anh ta phát triển được bản thân mình, đạt tới những mong muốn của chính mình.

Về khái niệm “giáo dục dựa trên năng lực”

Từ khái niệm năng lực như trên cho phép chúng ta minh định nội hàm của khái niệm “giáo dục dựa trên năng lực” (competency – based education) như sau: “giáo dục dựa trên năng lực là một cách tiếp cận để giảng dạy và học tập mà trong đó sử dụng thường xuyên các kỹ năng cụ thể hơn là học các bài học có tính trừu tượng. Thay vì một khóa học hoặc một Mô-đun thì mỗi kỹ năng cá nhân hay mỗi kết quả học tập, được biết đến như là một khả năng. Người học được đánh giá về năng lực cá nhân. Sau đó, năng lực cao hơn hoặc phức tạp hơn được biết đến ở mức độ làm chủ, được phân lập từ các chủ đề khác. Một nội dung phổ biến trong giáo dục dựa trên năng lực là khả năng bỏ qua các mô-đun học tập ở dạng chuẩn, nếu người học có thể chứng minh họ đã có thể làm chủ được đơn vị kiến thức đó. Điều đó có thể được thực hiện hoặc thông qua đánh giá học tập trước hoặc thử nghiệm quá trình”[15].

Như vậy, “mục đích chung của việc giáo dục dựa trên năng lực là để đảm bảo rằng người học được trau dồi kiến thức và kỹ năng cần thiết để thành công trong trường học, giáo dục đại học, nghề nghiệp, và cuộc sống xã hội”[15]. Trong quá trình học tập, mục đích trên được cụ thể là người học có được niềm say mê học tập, có khả năng kiến tạo kiến thức mới, hoặc kinh nghiệm mới từ những điều đã được học, bên cạnh việc luôn thực nghiệm và đưa ra giả thuyết. Đó là những năng lực tương tác với một đơn vị kiến thức học được. A.N.Whitehead đã từng khẳng định: “giữ cho tri thức luôn sống động, làm sao cho nó tránh khỏi bị trở nên trở i là vấn đề trung tâm của mọi nền giáo dục”[13].

2.2. Những biểu hiện của năng lực tư duy logic

Từ nội hàm của khái niệm “năng lực” nêu trên, chúng tôi đưa ra khái niệm về năng lực tư duy logic như sau: năng lực tư duy logic là một hệ thống những khả năng, gồm: khả năng tư duy bằng khái niệm, khả năng phán đoán và suy luận, khả năng chứng minh, khả năng hình thành giả thuyết, khả năng nhận thức và tuân thủ các quy luật cơ bản của tư duy logic, và sự thành thạo các thao tác logic, kỹ năng thiết yếu trong việc giúp con người đạt được mục tiêu cụ thể của từng thành phần khả năng nêu trên.

Khả năng tư duy bằng khái niệm là khả năng gọi tên chính xác đối tượng được đề cập tới, trong đó vạch chỉ rõ những dấu hiệu chung, bản chất, khác biệt của khái niệm về đối tượng. Đây là một trong những khả năng chính của năng lực tư duy logic, trở thành cơ sở để tiến hành những khả năng sau. Thực tế, tư duy của chúng ta không thao tác với đối tượng thực tồn, mà chỉ thao tác với khái niệm về đối tượng ấy. Do đó khả năng tư duy bằng khái niệm còn có vai trò như là khả năng cung cấp vật liệu, nguồn đầu vào cho tư duy nói chung. Nếu đầu vào được cung cấp bởi những khái niệm chính xác, vạch chỉ rõ bản chất của đối tượng, thì tư duy sẽ tiếp kiệm được thời gian trong những lần thử sai tiếp theo. Mặt khác, khái niệm tham gia vào cơ cấu của các khả năng tiếp theo, nên nếu một khái niệm được chính xác hóa ngay từ đầu vào, thì khả năng phán đoán, suy luận và hình thành giả thiết sẽ có được một tiền đề đúng.

Khả năng phán đoán và suy luận là khả năng quan trọng thứ hai của năng lực tư duy logic. Khả năng này được đặc trưng ở sự phản ánh thuộc tính bản chất của đối tượng cũng như rút ra tri thức mới, kết luận mới từ những tri thức đã biết. Khả năng thứ hai này được xây dựng từ kết cấu là những khái niệm. Một đối tượng khi hiện hình ra với tư cách là đối tượng nghiên cứu, thì trong những giới hạn của mình, tư duy không thể phản ánh hết toàn bộ các thuộc tính của đối tượng này. Do đó việc xác định các thuộc tính bản chất của đối tượng, đến lượt mình lại trở thành cơ sở để phát triển những khả năng tiếp theo – khả năng hình thành các giả thuyết khác nhau về đối tượng.

Trên cơ sở của khả năng chứng minh được, việc rút ra giả thuyết về đối tượng là khả năng cuối cùng hoàn tất việc sử dụng năng lực tư duy logic trong việc phản ánh một đối tượng cụ thể. Tuy là một kết luận mang tính giả định được đặt ra để chứng minh, nhưng giả thuyết không thể được đặt ra một cách tùy tiện, mà phải dựa trên cơ sở quan sát sơ bộ quy luật diễn biến của đối tượng mà chúng ta nghiên cứu. Chính tính có căn cứ này của việc hình thành giả thuyết khoa học đã liên kết các khả năng của năng lực tư duy logic thành một hệ thống các khả năng tương liên với nhau, mà theo đó khả năng này có được là nhờ vào tính đúng đắn của khả năng khác.

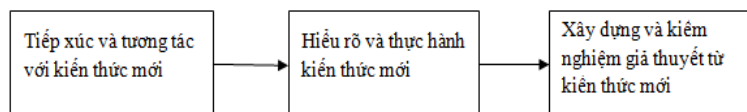
Ngoài việc sở hữu các khả năng trên, một người được cho là có năng lực tư duy logic tốt còn là người thành thạo các thao tác logic. Sự thành thạo ấy được biểu hiện như một phản xạ của người có năng lực tư

duy logic khi gặp một tình huống phi logic, chứa đựng mâu thuẫn, hay là một tình huống có vấn đề. Việc sử dụng các thao tác logic như một phản xạ được xem là việc sử dụng tư duy logic một cách có ý thức chứ không phải phản xạ có tính chất tự nhiên của tư duy. Do đó, khả năng này chỉ có được khi được học tập và rèn luyện.

Như vậy, một người được đo lường năng lực tư duy logic ở hai chiều cạnh: một là số lượng khả năng vốn có thông qua con đường học tập, hoặc thiên bẩm và hai là sự thành thạo các thao tác logic như phản xạ khi gặp tình huống tương ứng. Hai chiều cạnh này sẽ trở thành mục tiêu của việc thiết kế các phương pháp học tập hiệu quả, cụ thể là thông qua modul các bài giảng và bài tập. Trong các bài giảng những khả năng nêu trên của năng lực tư duy logic sẽ đạt được thông qua cách thiết kế nội dung của bài giảng. Sự thành thạo các thao tác logic như một phản xạ sẽ được rèn luyện thông qua các modul bài tập khác nhau. Và như vậy “tư duy logic hướng đến mục tiêu sinh ra những thực hành gia chứ không phải những lý thuyết gia – những người không chỉ hiểu mà còn vận dụng được các quy tắc logic” [8].

3. Biện pháp học tập hiệu quả và các modul bài tập giúp nâng cao năng lực tư duy logic của người học

Mô thức căn bản và hoàn chỉnh của việc học một tri thức mới diễn ra như sau:



Cần làm gì để tăng tính hiệu quả trong giai đoạn tiếp xúc và tương tác với kiến thức mới của sinh viên?

Giai đoạn này là giai đoạn đầu tiên khi người học tiếp xúc với một đơn vị kiến thức. Hay cũng có nghĩa là tiếp xúc với một khái niệm mới. Ví dụ, khái niệm “Logic” trong môn Logic học đại cương, khái niệm “Hệ thống” trong môn Lý thuyết hệ thống. . . . Vậy một vấn đề đặt ra là làm thế nào để chuyển đổi tượng từ bên ngoài vào trong tư duy của người học. Cái nào trong thực tế có tên gọi là “logic”, cái nào trong thực tế có tên gọi là “hệ thống”. . . Đây là điểm khởi đầu của việc phát triển năng lực tư duy logic – với yêu cầu đầu tiên là phải chiếm lĩnh được đối tượng hiện đang được gọi tên bằng một khái niệm nào đó. Sự thật là có hai khó khăn mà người dạy phải đối mặt khi đứng ở điểm khởi đầu này. Một là: Làm thế nào để chuyển cái logic của sự vật và trong logic tư tưởng của người học. Hai là: Làm thế nào để khiến cho bài giảng được hòa nhập với tâm thế hiện có người học. Về mô thức, một lớp học có thể được xem là một cộng đồng các thành viên với nhiều điểm tương đồng. Thứ nhất, tương đồng ở thái độ tự nguyện tham gia vào lớp học, vào hoạt động giáo dục và tham gia trong một khoảng thời gian nhất định (số tiết học/số tuần học/số năm học). Thứ hai, các thành viên có chung một mục đích, một nền tảng tri thức. Thứ ba, các thành viên đều được đào tạo về triết lý, tri thức và văn hóa chủ đạo. Chính bởi các thành viên trong một lớp học đều hoạt động theo mục đích đã trở thành chuẩn tắc trước khi tiếp xúc với một đơn vị kiến thức, cho nên mỗi một lớp học đều có đặc điểm riêng của mình. Người học tiếp cận với một môn học không phải với tư cách là một chủ thể có tính bị động, chỉ phát triển hành vi khi chịu sự tác động từ tác nhân bên ngoài, mà họ là những chủ thể chủ động, quyết định đến việc tri thức mới có được tạo ra hay không. Trước khi người học tiếp thu với một kiến thức mới, bản thân họ đã có một lượng kiến thức, kỹ năng, niềm tin và có những khái niệm ban đầu. . . tất cả những điều đó ảnh hưởng, thậm chí là quy định đến cách họ sắp xếp và hiểu kiến thức được học. Kiến thức mới cần phải được xây dựng từ kiến thức hiện có của người học và vì thế, giáo viên cần chú ý đến những hiểu biết không đầy đủ, hoặc chưa chính xác mà người học mang tới lớp học. Nếu không quan tâm tới thực tế này, thì luôn luôn có một “độ vênh”, không hòa nhập, không ăn khớp giữa người học với kiến thức mà giáo viên truyền đạt. Có nhiều bằng chứng đã cho thấy việc học trở nên hiệu quả hơn khi giáo viên chú ý đến kiến thức hiện có của người học. Đây chính là điểm khởi đầu cho bài giảng. Kiến thức của bất kỳ môn học nào cũng đều phải được hiện hình sinh động dưới góc độ khoa học chuyên ngành mà người học đang được đào tạo. Để ổn định tâm thế người học và cuốn hút toàn bộ sự chú tâm của người học trong giai đoạn

tiếp xúc và tương tác với kiến thức mới chúng tôi sử dụng các cách thức sau:

+ Chỉ rõ tính ứng dụng cụ thể của một đơn vị kiến thức. Tính ứng dụng ấy gắn chặt chẽ với chuyên ngành của người học, nhằm cho thấy lợi ích của đơn vị kiến thức đối với người học. Cần phải giải thích cho người học thấy tại sao người học cần học kiến thức này? Người học chỉ có thể tham gia một cách tự nhiên vào quá trình học tập khi họ được làm cho hiểu rằng: kiến thức của môn học này thực sự có ích như thế nào đối với bản thân họ. Chính vì vậy, việc ngay từ đầu nêu ra một định nghĩa khái niệm trừu tượng bằng cách thầy đọc khái niệm và trò chép khái niệm ấy sẽ làm hạn chế năng lực phản ánh sự vật bằng khái niệm. Khởi điểm của khả năng tư duy bằng khái niệm là ở chính sự vật. Ví dụ như muốn diễn giải khái niệm “hệ thống”, cần phải xuất phát từ chính một hệ thống có thực trong đời sống, trước khi đi tới một định nghĩa về khái niệm hệ thống là gì.

Đối với giai đoạn đầu này, việc hình thành các khái niệm để tạo tiền đề cho năng lực tư duy bằng khái niệm là công việc chính. Các modul bài tập có thể được thiết kế theo các dạng như sau:

Modul 1: Đưa ra một số các đối tượng cụ thể (đối tượng càng gần gũi với người học bao nhiêu, càng phù hợp với độ tuổi của người học bao nhiêu, thì hiệu quả của bài tập càng cao bấy nhiêu), yêu cầu người học tìm điểm tương đồng giữa chúng. Modul này giúp cho người học rút ra những đặc điểm chung nhất giữa các đối tượng khác biệt, để sau đó “gom” chúng vào một lớp các đối tượng cụ thể, trước khi lớp ấy được gọi tên ra bằng một khái niệm cụ thể.

Modul 2: Người dạy thống kê một loạt những quan điểm hiện có đối với khái niệm đang được bàn đến, sau đó yêu cầu người học tìm ra điểm tương đồng giữa các quan điểm ấy

Modul 3: Sau khi người học đã nắm được những dấu hiệu nội hàm cơ bản của khái niệm về đối tượng, người học được yêu cầu là tự lấy ví dụ về các đối tượng trọng thực tế có mang các dấu hiệu nội hàm ấy, hoặc chứng minh là có mang dấu hiệu nội hàm ấy, trước khi gia nhập đối tượng mới vào tập đối tượng thuộc khái niệm.

Mối liên quan giữa ba modul này thể hiện ở chỗ: ở modul 1, người học thao tác với các đối tượng thực tồn, nhưng sang đến modul 2 người học thao tác với các khái niệm. Và đến modul thứ 3 người học sử dụng khái niệm đã có để gọi tên các đối tượng trong thực tế. Việc quay với thực tế hình thành khả năng tư duy bằng khái niệm ở người học. Thực hiện đồng thời ba modul bài tập này nhằm chuyển logic của đối tượng trở thành logic của tư tưởng cần phải được thực hiện trước bất kỳ một công việc nào.

Cần làm gì để tăng tính hiệu quả trong giai đoạn hiểu sâu và thực hành kiến thức mới của sinh viên?

Giai đoạn hiểu sâu và thực hành kiến thức là giai đoạn tất yếu diễn ra ngay sau khi giai đoạn tiếp xúc và tương tác với kiến thức mới kết thúc. Ở giai đoạn này, người học đã không còn ngỡ ngàng với đơn vị kiến thức mới được đề cập, đã hiểu được tính ứng dụng của đơn vị kiến thức ấy thông qua những tình huống cụ thể. Vậy nên, mục đích của giai đoạn hiểu sâu và thực hành kiến thức mới đó là: thứ nhất, người học hiểu bản chất nội hàm kiến thức mới được đề cập, để từ đó nắm vững được lý thuyết, thứ hai, người học phải lấy được ví dụ và phản ví dụ cho đơn vị kiến thức mới, thứ ba, người học giải được bài tập một cách tự giác mà không cần sự gợi ý của giảng viên. Ở giai đoạn này, khả năng phán đoán và suy luận được xem như là một mục tiêu cần đạt được.

Để đạt được mục tiêu chúng ấy chúng tôi sử dụng các biện pháp sau:

+ Phương pháp ghi chép hiệu quả: ngay sau khi tiếp xúc làm quen với kiến thức mới, người học cần có những ghi chép nhất định để đảm bảo ghi nhớ được nội dung kiến thức cơ bản nhất cho việc ứng dụng giải bài tập. Khác với cách ghi chép truyền thống là giảng viên đọc cho người học ghi chép theo dạng thức trình bày lần lượt từ ý lớn tới các ý nhỏ hơn, Bobbi Deporter và Mike Hernaki đã đưa phân tích “kỹ thuật ghi chép công nghệ cao”. Theo kỹ thuật này, người học nhanh chóng ghi nhớ được kiến thức dưới dạng sơ đồ, kiến thức được thể hiện một cách sinh động, do đó có khả năng ghi nhớ được lâu. Bản chất của kỹ thuật ghi chép này là thiết kế toàn bộ nội dung lý thuyết dưới dạng một sơ đồ, trong đó, phần ý tưởng chính (thường là các phạm trù căn bản) trở thành trung tâm để từ đó phát triển các nhánh nhỏ hơn. Bản đồ tư duy được xem là một công cụ hữu hiệu trong việc ghi chép và ghi nhận kiến thức dưới dạng lý thuyết, bởi nó phù hợp

với cách thức tư duy của não bộ - tư duy theo nhánh.

Modul 1: Người dạy yêu cầu người học viết lại kiến thức được học dưới dạng phi ngôn ngữ (sơ đồ hóa, hình ảnh hóa kiến thức được học).

Modul 2: Người dạy thiết kế các bài tập yêu cầu người học điền vào chỗ trống trong một định nghĩa, một đoạn văn bản liên quan đến kiến thức của môn học; một ví dụ sinh động từ thực tế. Hoặc lắp ghép phần ví dụ tương ứng với lý thuyết. Modul này có hai mục tiêu: tăng khả năng ghi nhớ và khả năng kết nối kiến thức giữa các buổi học, tăng khả năng phán đoán và suy luận của người học.

Modul 3: Người dạy thiết kế các tình huống có vấn đề ở trên lớp để người học giải quyết dựa trên kiến thức học được. Các tình huống có vấn đề có thể là: phát hiện điểm bất hợp lý trong một đoạn văn bản; phát hiện điểm bất hợp lý trong một câu chuyện, một tình huống gắn liền với chuyên ngành của người học.

Modul 4: Xác định và sửa các lỗi trong tư duy: một nguyên tắc quan trọng của việc hiểu sâu đó là hiểu được các lỗi có thể sẽ mắc phải trong quá trình tư duy. Các dạng bài tập tương thích: dạng bài tập tìm lỗi sai, dạng bài tập sửa lỗi sai ...(chủ yếu được trình bày dưới dạng câu hỏi trắc nghiệm)

Cần làm gì trong giai đoạn xây dựng và kiểm nghiệm giả thuyết từ kiến thức mới của sinh viên?

Mục tiêu trong giai đoạn này là hình thành khả năng xây dựng và nghiêm nghiệm giả thiết của người học. Với những khái niệm về đối tượng, thuộc tính của đối tượng, cũng như những tình huống được vạch ra trong hai giai đoạn trên thì người học về đã có một lượng kiến thức nhất định để thao tác với đối tượng. Từ đó, khả năng tự mình xây dựng và kiểm nghiệm các giả thuyết khoa học là một khả năng tất yếu cần được phát triển. Việc xây dựng một giả thuyết sẽ cho ra đời một mệnh đề tồn tại dưới dạng mệnh đề nhân – quả (Nếu...thì). Việc kiểm nghiệm một giả thuyết lại được thực hiện bởi hai khả năng là khả năng chứng minh và khả năng bác bỏ.

Giả thuyết là hình thức của tư duy nhằm xây dựng nguyên nhân giả định về một hiện tượng, một sự vật đang được đề cập tới. Đặc trưng của giả thuyết là tính có căn cứ. Tính có căn cứ được đảm bảo bởi kiến thức mà người học có được thông qua hai giai đoạn trước và thông tin mà người dạy cung cấp để người học tiến hành làm các bài tập xây dựng giả thuyết. Để thực hiện được mục tiêu trong giai đoạn này, người dạy sẽ thiết kế các tình huống giả định, các thông tin giả định để người học dựa trên cơ sở đó và hình thành một giả thuyết. Bản thân giả thuyết ấy có thể chính là đơn vị kiến thức của buổi học hôm đó. Các modul bài tập để xây dựng và kiểm nghiệm giả thuyết bao gồm:

Modul 1: Dựa trên kiến thức học được từ các buổi học trước, người dạy cung cấp một số tình tiết có thực, sau đó yêu cầu người học rút ra một giả thuyết nào đó từ những tình tiết này. Cụ thể: với a1, a2, a3, ... các tình tiết, người học: 1. Có thể rút ra điều gì?; 2. Hiện tượng này có thể có nguyên nhân là gì? Hoặc 3. Những tình tiết này phản ánh điều gì?...

Modul 2: Người dạy thiết kế bài tập “Trò chơi bác bỏ”. “Trò chơi bác bỏ” là một dạng modul bài tập thực hành trên lớp, công việc chủ yếu của bài tập này là: người học được yêu cầu thực hiện bài tập cùng với nhóm là đưa ra một mệnh đề (thực chất là một giả thuyết), sau đó bảo vệ (chứng minh) mệnh đề của mình đúng trước sự bác bỏ của đội bạn. Hai đội cùng thực hiện song song hai việc là: tìm căn cứ để chứng minh cho mệnh đề (giả thuyết) của mình, đồng thời tìm căn cứ để bác bỏ mệnh đề của đội bạn. Toàn bộ các thao tác liên quan tới chứng minh và bác bỏ đều dựa trên các quy tắc logic chặt chẽ và những dẫn chứng có thực.

Trên đây chúng tôi trình bày các biện pháp và các modul bài tập tương ứng để nhằm phát triển năng lực tư duy logic cho người học ở ba khả năng chính: khả năng tư duy bằng khái niệm, khả năng phán đoán và suy luận; khả năng hình thành giả thuyết thông qua chứng minh và bác bỏ. Với những mô thức chung này, chúng tôi tin tưởng việc phát triển năng lực tư duy logic cho người học không chỉ có thể thực hiện qua chuyên ngành Logic học, mà bất cứ một ngành học nào với những vật liệu tri thức cụ thể của mình cũng đều có thể phát triển được năng lực tư duy logic cho người học.

4. Kết luận

Giáo dục dựa trên năng lực trở thành một xu thế có tính tất yếu, phù hợp với mục tiêu của giáo dục. Năng lực phải được hiểu là khơi dậy tối đa năng lực hiện có của người học, sau đó để họ thấy được sự phù hợp của năng lực ấy với yêu cầu nào đang có trong xã hội. Trong số những năng lực ấy, năng lực tư duy logic là năng lực mà bất cứ một cá thể người nào cũng cần được mài sắc khi sinh tồn trong xã hội hiện đại. Xã hội trong tương lai được đặc trưng ở tính bất định của nó. Chính bởi vậy, khả năng tư duy bằng khái niệm, khả năng phán đoán và suy luận, cũng như khả năng hình thành, kiểm nghiệm các giả thuyết là năng lực thiết yếu của con người hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hồ Ngọc Đại (2010). Công nghệ giáo dục. Nxb Giáo dục, HN.
- [2] Hồ Ngọc Đại (2010). Tâm lý học dạy học. Nxb Giáo dục, HN.
- [3] Hồ Ngọc Đại (2010). Bài học là gì. Nxb Giáo dục, HN.
- [4] J. Dewey (2008). Dân chủ và giáo dục. Nxb Tri Thức, HN, 2008
- [5] Robert J. Marzano, “Các phương pháp dạy học hiệu quả”, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2013
- [6] H. Gardner (2014). Thay đổi tư duy. Nxb Khoa học xã hội, Tp HCM.
- [7] Hồ Sỹ Quý, “Người Việt hiện đại và tư duy logic, tư duy triết học”, đăng trên link: <http://www.chungta.com>
- [8] D.Q.Mcinerny (2013). Tư duy logic. Nxb Thanh Niên, Hà Nội, 2013.
- [9] Đỗ Ngọc Thống, Giáo dục phổ thông: Tiếp cận năng lực là thế nào, xem link: <http://tuanvietnam.vietnamnet.vn>
- [10] Hoàng Thị Tuyết (2013). Phát triển chương trình đại học theo cách tiếp cận năng lực: Xu thế và nhu cầu. Tạp chí phát triển và hội nhập, số 9.
- [11] Vũ Văn Viên (2006). Tư duy logic – Bộ phận hợp thành của tư duy khoa học. Tạp chí Triết học, số 12, tr.32-39.
- [12] Đoàn Thị Vương (2014). Nâng cao chất lượng học tập môn Logic học cho sinh viên học viện quản lý giáo dục. Đề tài KH-CN cấp cơ sở, nghiệm thu tháng 9/2014.
- [13] A.N.Whitehead (2010). Những mục tiêu của giáo dục và các tiểu luận khác. Hoàng Phú Phương dịch, Nxb Thời đại và ĐH Hoa Sen, Tp HCM.

ABSTRACT

Developing logic thinking capacity for students through effective learning methods and exercises modul

The ability to think logically is one of the most important competencies in an individual's competency system. This paper presents some effective measures and exercise modules to develop logical thinking capacity in learners, in line with the inevitable trend - Competency-based education.

Keywords: *Education, logical thinking capacity, Effective learning methods, Exercise module.*

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN VỀ CHƯƠNG TRÌNH LIÊN KẾT ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ ĐẠI HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Trương Thị Thơm^{1*}, Đoàn Hồng Duyên², Nguyễn Hồng Phúc³, Dương Minh Quang⁴

Tóm tắt. Chương trình liên kết đào tạo là trong những định hướng quan trọng của các cơ sở giáo dục trong quá trình hội nhập khu vực và quốc tế. Nghiên cứu này tìm hiểu thực trạng nhận thức của sinh viên về chương trình liên kết đào tạo tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 45 sinh viên đang theo học chương trình liên kết đào tạo này tại trường. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên có nhận thức tương đối cao về tầm quan trọng, mục đích, một số khía cạnh của công tác tuyển sinh, tiến trình, kết quả đầu ra trong quá trình đào tạo. Ngoài ra, một số kiến nghị cho vấn đề nghiên cứu cũng được thảo luận trong nghiên cứu này.

Từ khóa: Nhận thức sinh viên, chương trình liên kết đào tạo, sinh viên đại học, giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động hợp tác giáo dục quốc tế được xem trọng và đẩy mạnh đã và đang mang lại nhiều thay đổi tích cực cho các cơ sở giáo dục trong nước như nâng cao tính cạnh tranh, thu hút nhiều người học, bồi dưỡng và nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ... Vì thế, việc hợp tác quốc tế trong giáo dục, đặc biệt là hình thức liên kết đào tạo đã và đang ngày được các cơ sở giáo dục đại học chú trọng và là một định hướng không thể thiếu trong quá trình hội nhập. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng xác định liên kết đào tạo và hợp tác quốc tế là một trong những nhiệm vụ quan trọng để đổi mới, phát triển giáo dục đại học Việt Nam. Hiện nay, nhiều cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam có nhiều chương trình liên kết đào tạo mở ra giúp mang lại nhiều cơ hội cho người học tiếp cận với học thuật quốc tế, hình thành và phát triển những kỹ năng, năng lực phù hợp cho ngành nghề tương lai với mức chi phí phù hợp với các hình thức đào tạo liên kết đa dạng. Việc nghiên cứu các vấn đề liên kết đào tạo quốc tế giúp cho hệ thống giáo dục đại học và sau đại học có cơ sở lý luận khoa học trong việc mở ra một chương trình liên kết đào tạo quốc tế mới, đào tạo ra thế hệ công dân toàn cầu chất lượng cao.

Trong nghiên cứu này, tác giả tập trung vào tìm hiểu nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng, mục đích, một số khía cạnh của công tác tuyển sinh, tiến trình, kết quả đầu ra trong quá trình đào tạo tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHKHXH&NV, ĐHQG TP. HCM).

2. Một số vấn đề lý luận về chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học

Hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục thì “liên kết đào tạo” (hay chương trình liên kết) là việc hợp tác giữa cơ sở giáo dục đại học Việt Nam và cơ sở giáo dục đại học nước ngoài nhằm thực hiện chương trình đào tạo để cấp văn bằng hoặc cấp chứng chỉ mà không thành lập pháp nhân [1]. Xu hướng hợp tác quốc tế hiện nay là đa dạng hóa loại hình hợp tác, tăng cường hội nhập khu vực và quốc tế. Do đó liên

Ngày nhận bài: 05/05/2022. Ngày nhận đăng: 17/06/2022.

^{1,2,3,4}Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

*e-mail: thomlinhedu123@gmail.com

kết giáo dục là điều cần thiết trong tình hình thực tế hiện nay để góp phần đảm bảo và từng bước nâng cao chất lượng khẳng định vị thế của trường đại học [2]. Việc hợp tác quốc tế giúp hoàn thiện hệ thống giáo dục đại học Việt Nam theo xu hướng toàn cầu hóa, giúp nâng cao năng lực cạnh tranh với các cơ sở giáo dục khác trong và ngoài nước. Không những thế, liên kết đào tạo hỗ trợ tạo nguồn lao động dồi dào không những về lượng mà còn về chất. Đối với sinh viên, chương trình liên kết gia tăng cơ hội cạnh tranh tại thị trường lao động quốc tế, có được những trải nghiệm học thuật và văn hóa tại nước ngoài, đồng thời tiết kiệm được chi phí so với kiểu du học truyền thống.

Đối với hình thức liên kết đào tạo trình độ cử nhân tại Việt Nam hiện nay có các hình thức sau: liên kết 4+0 thực hiện toàn bộ chương trình đào tạo tại Việt Nam hoặc tại cơ sở liên kết của chương trình; liên kết 3+1 thực hiện theo tiến trình 3 năm đầu tại cơ sở Việt Nam và 1 năm còn lại tại cơ sở mà chương trình liên kết hợp tác; liên kết 2+2 là hình thức sinh viên học tập 2 năm tại cơ sở giáo dục tại Việt Nam và 2 năm còn lại tại cơ sở ở nước ngoài; liên kết 1+3 được thực hiện 1 năm tại cơ sở giáo dục Việt Nam và 3 năm còn lại tại một cơ sở quốc tế.

Kết quả các nghiên cứu của Chan, Goodman và Rulan và Yamutuale cho thấy chương trình liên kết đào tạo thực hiện nhiều mục đích khác nhau như: 1) Gia tăng kết nối quốc tế; 2) Tăng cường chất lượng dạy và học; 3) Xây dựng uy tín để thu hút nhân tài tham gia; 4) Phát triển năng lực giao lưu văn hóa và hiểu biết; 5) Tạo điều kiện cho các trường đại học tạo dựng mối quan hệ với những cơ sở đào tạo ở nước ngoài; 6) Gia tăng số lượng sinh viên quốc tế mà không phải mở rộng các cơ sở đào tạo hiện có tại nước mình; 7) Tiếp cận chuẩn mực giáo dục đại học và trình độ khoa học công nghệ tiên tiến của thế giới phù hợp với yêu cầu phát triển của Việt Nam; 8) Nâng cao nội lực và nguồn thu cho nhà trường [3], [4], [5].

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả đã sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để khảo sát 45 sinh viên chính quy đang theo học các chương trình liên kết tại Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQG TP. HCM. Trước khi tiến hành phát phiếu khảo sát cho các sinh viên, tác giả luôn thông tin rõ ràng về mục đích, yêu cầu và cách trả lời nghiên cứu, và thời gian hoàn thành bảng hỏi. Thời gian thu thập các phiếu khảo sát từ giữa tháng 3/2022 đến tháng 4/2022.

Nghiên cứu này đã sử dụng thang đo Likert 5 mức độ với 1 = “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 = “Hoàn toàn đồng ý” để đánh giá mức độ đồng ý về nhận thức của sinh viên về chương trình liên kết đào tạo trình độ cử nhân. Điểm trung bình cộng tối đa TB = 5.00 và tối thiểu TB = 1.00. Do đó, điểm định lượng của giá trị cho từng khoảng trong thang đo Likert 5 mức độ được tính như sau: Mức độ với giá trị = (giá trị lớn nhất - giá trị nhỏ nhất)/ tổng giá trị = (5-1)/5 = 0.8 tức là khoảng cách giữa các giá trị là 0.8. Cụ thể: 1.00 < Hoàn toàn không đồng ý \leq 1.80 (sinh viên tuyệt đối không đồng ý với nội dung này); 1.81 < Không đồng ý \leq 2.60 (sinh viên rất hiếm khi đồng ý với nội dung này); 2.60 < Đồng ý một phần \leq 3.40 (sinh viên chỉ đồng ý một phần với nội dung này); 3.41 < Đồng ý \leq 4,20 (sinh viên thường đồng ý với nội dung này) và 4,21 < Hoàn toàn đồng ý \leq 5,00 (sinh viên gần như tuyệt đối đồng ý với nội dung này).

Tất cả dữ liệu từ bảng khảo sát, tác giả sử dụng phương pháp thống kê toán học bằng phần mềm SPSS để phân tích các dữ liệu. Trong đó, nghiên cứu đã sử dụng phân tích mô tả với các chỉ số thống kê như trị TB và độ lệch chuẩn (ĐLC) về các nội dung khảo sát chương trình liên kết đào tạo gồm tầm quan trọng, mục đích, một số khía cạnh của công tác tuyển sinh, tiến trình, kết quả đầu ra trong quá trình đào tạo.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng và mục đích của chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học

Kết quả nghiên cứu ở bảng 1 cho thấy, nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng và mục đích chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQG TP. HCM.

Đối với tầm quan trọng chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học: sinh viên đánh giá tầm quan trọng

về chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học ở mức 4 (tương đương mức đồng ý) trong thang đo Likert 5 mức độ với TB = 4.16 (ĐLC = 0.52); trong đó, sinh viên đánh giá yếu tố “Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học giúp sinh viên có được những trải nghiệm học thuật và văn hóa tại nước ngoài” cao nhất với TB = 4.61 (ĐLC = 0.65) và thấp nhất với TB = 3.98 (ĐLC = 0.85) về yếu tố “Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học hỗ trợ tạo nguồn lao động dồi dào không những về lượng mà còn về chất”. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên nhận thức cao về tầm quan trọng chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học;

Bảng 1. Kết quả TB và ĐLC về nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng và mục đích chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học

Nội dung	TB	ĐLC
Nhận thức về tầm quan trọng	4.16	0.52
Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học hoàn thiện hệ thống giáo dục đại học Việt Nam theo xu hướng toàn cầu hóa	4.09	0.68
Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học nâng cao năng lực cạnh tranh với các cơ sở giáo dục khác trong và ngoài nước	4.00	0.81
Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học hỗ trợ tạo nguồn lao động dồi dào không những về lượng mà còn về chất	3.98	0.85
Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học gia tăng cơ hội cạnh tranh tại thị trường lao động quốc tế cho sinh viên	4.16	0.78
Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học giúp sinh viên có được những trải nghiệm học thuật và văn hóa tại nước ngoài	4.61	0.65
Chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tiết kiệm được chi phí so với kiểu du học truyền thống	4.14	0.73
Nhận thức về mục đích	4.06	0.43
Chương trình liên kết nhằm gia tăng kết nối quốc tế	4.55	0.55
Chương trình liên kết hướng đến tiếp cận chuẩn mực giáo dục đại học và trình độ khoa học công nghệ tiên tiến của thế giới phù hợp với yêu cầu phát triển của Việt Nam	4.14	0.67
Mục đích của chương trình liên kết là để nâng cao nội lực và nguồn thu cho nhà trường	3.55	1.04
Chương trình liên kết nhằm tạo điều kiện cho các trường đại học tạo dựng mối quan hệ với những cơ sở đào tạo ở nước ngoài	4.18	0.69
Chương trình liên kết định hướng phát triển năng lực giao lưu văn hóa và hiểu biết của người học	4.39	0.65
Chương trình liên kết được xây dựng để tăng cường chất lượng dạy và học	4.14	0.77
Chương trình liên kết hướng đến xây dựng uy tín của nhà trường để thu hút nhân tài tham gia	3.86	0.80

Đối với mục đích chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học: sinh viên đánh giá mục đích chương trình liên kết đào tạo ở mức 4 (tương đương mức đồng ý) trong thang đo Likert 5 mức độ với TB = 4.06 (ĐLC = 0.43); trong đó, sinh viên đánh giá yếu tố “Chương trình liên kết nhằm gia tăng kết nối quốc tế” cao nhất với TB = 4.55 (ĐLC = 0.55) và yếu tố “để nâng cao nội lực và nguồn thu cho nhà trường” được sinh viên đánh giá thấp nhất với TB = 3.55 (ĐLC = 1.04). Kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên nhận thức cao về mục đích chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học.

4.2. Nhận thức của sinh viên về nội dung chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học

Nghiên cứu tiến hành phân tích các kết quả thống kê mô tả nhận thức của sinh viên về nội dung chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học thông qua một số khía cạnh của công tác tuyển sinh, tiến trình, kết quả đầu ra trong quá trình đào tạo. Kết quả nghiên cứu thể hiện trong bảng 2, cụ thể:

Đối với công tác tuyển sinh và nhập học: sinh viên đánh giá công tác tuyển sinh và nhập học trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường ở mức 4 (tương đương mức đồng ý) trong thang đo Likert 5 mức độ với TB = 3.85 (ĐLC = 0.60); trong đó, sinh viên đánh giá yếu tố “Thông tin về học phí, học bổng được cung cấp” cao nhất với TB = 4.05 (ĐLC = 0.81) và yếu tố “Thông tin tuyển sinh được giới thiệu rộng rãi qua các kênh truyền thông như báo chí, truyền hình, mạng xã hội” được sinh viên đánh giá thấp nhất với TB = 3.64 (ĐLC = 0.84). Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên nhận thức ở mức tương đối cao về công tác tuyển sinh và nhập học trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường;

Đối với nội dung đào tạo: Sinh viên đánh giá nội dung đào tạo trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường ở mức 4 (tương đương mức đồng ý) trong thang đo Likert 5 mức độ với TB = 3.91

(ĐLC = 0.56); trong đó, sinh viên đánh giá yếu tố “Nội dung chương trình có các môn học thuộc khối kiến thức chuyên môn” cao nhất với TB = 4.36 (ĐLC = 0.57) và yếu tố “Nội dung chương trình có các hoạt động ngoại khóa hỗ trợ kiến thức và kỹ năng” được sinh viên đánh giá thấp nhất với TB = 3.75 (ĐLC = 0.92). Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên nhận thức ở mức tương đối cao về nội dung đào tạo trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường.

Bảng 2. Kết quả TB và ĐLC nhận thức của sinh viên về nội dung chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học

Nội dung	TB	ĐLC
Nhận thức về công tác tuyển sinh và nhập học	3.85	0.60
Thông tin tuyển sinh được giới thiệu rộng rãi qua các kênh truyền thông như báo chí, truyền hình, mạng xã hội	3.64	0.84
Thông tin hướng dẫn sinh viên nhập học rõ ràng, cụ thể	3.95	0.78
Các kênh thông tin liên lạc giữa sinh viên và nhà trường thuận tiện	3.93	0.66
Thông tin về học phí, học bổng được cung cấp	4.05	0.81
Các thông tin khác như thủ tục xuất nhập cảnh, đi lại, ăn ở, việc làm được cung cấp	3.70	0.95
Nhận thức về nội dung đào tạo	3.91	0.56
Nội dung đào tạo được chọn lọc theo chương trình của cơ sở đào tạo tại nước ngoài có điều chỉnh phù hợp với điều kiện của đại học trong nước	4.00	0.75
Nội dung chương trình được cập nhật định kỳ	3.80	0.73
Nội dung chương trình bao gồm các môn học thuộc khối kiến thức chung	3.73	0.76
Nội dung chương trình có các môn học thuộc khối kiến thức chuyên môn	4.36	0.57
Nội dung chương trình có các môn học thuộc khối kiến thức thực hành nghề nghiệp	3.84	0.86
Nội dung chương trình có các hoạt động ngoại khóa hỗ trợ kiến thức và kỹ năng	3.75	0.92
Nhận thức về tiến trình đào tạo	4.34	0.52
Giảng viên có kiến thức sâu rộng về môn học được phụ trách	4.89	0.32
Các tiêu chí đánh giá được xác định rõ ràng	4.34	0.71
Nguồn học liệu đa dạng, đáp ứng được yêu cầu của môn học	3.93	0.93
Các kỳ thi được tổ chức minh bạch	4.41	0.66
Tiếp nhận giải quyết các khiếu nại, phúc khảo sau khi công bố kết quả rõ ràng, công bằng	4.14	0.85
Nhận thức về kết quả đầu ra	4.23	0.53
Sinh viên có khả năng áp dụng kiến thức chuyên môn vào thực tiễn	4.18	0.79
Sinh viên có khả năng hoạt động hiệu quả trong làm việc nhóm	4.11	0.75
Sinh viên có đạo đức và trách nhiệm nghề nghiệp	4.32	0.71
Sinh viên có khả năng làm việc độc lập	4.20	0.73
Các quy định về điều kiện xét tốt nghiệp được thông tin đến sinh viên	4.09	0.77
Bằng tốt nghiệp có giá trị trong và ngoài nước	4.48	0.66

Đối với tiến trình đào tạo: sinh viên đánh giá tiến trình đào tạo trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường ở mức 5 (tương đương mức hoàn toàn đồng ý) trong thang đo Likert 5 mức độ với TB = 4.34 (ĐLC = 0.52); trong đó, sinh viên đánh giá yếu tố “Giảng viên có kiến thức sâu rộng về môn học được phụ trách” cao nhất với TB = 4.89 (ĐLC = 0.32) và yếu tố “Nguồn học liệu đa dạng, đáp ứng được yêu cầu của môn học” được sinh viên đánh giá thấp nhất với TB = 3.93 (ĐLC = 0.93). Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên nhận thức ở mức rất cao về tiến trình đào tạo trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường;

Đối với kết quả đầu ra: sinh viên đánh giá kết quả đầu ra trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường ở mức 5 (tương đương mức hoàn toàn đồng ý) trong thang đo Likert 5 mức độ với TB = 4.23 (ĐLC = 0.53); trong đó, sinh viên đánh giá yếu tố “Bằng tốt nghiệp có giá trị trong và ngoài nước” cao nhất với TB = 4.48 (ĐLC = 0.66) và yếu tố “Các quy định về điều kiện xét tốt nghiệp được thông tin đến sinh viên” được sinh viên đánh giá thấp nhất với TB = 4.09 (ĐLC = 0.77). Kết quả nghiên cứu cho thấy

sinh viên nhận thức ở mức rất cao về kết quả đầu ra trong chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại nhà trường;

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức chung của sinh viên về chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học ở mức khá, tuy vậy có một số điểm cần lưu để có cải thiện và nâng cao nhận thức cũng như trải nghiệm của người học tốt hơn.

5. Đề xuất nâng cao nhận thức cũng như trải nghiệm của người học chương trình liên kết đào tạo trình độ cử nhân

Sau khi tiến hành khảo sát sinh viên đang theo học chương trình liên kết tại trường, kết quả thu được phản ánh phần nào nhận thức của sinh viên về các yếu tố liên quan đến chương trình liên kết đào tạo. Nhóm nghiên cứu đưa ra khuyến nghị dựa trên những yếu tố được sinh viên đánh giá thấp nhất so với các yếu tố khác nhằm cải thiện những tồn tại và nâng cao chất lượng cho các chương trình liên kết.

Đối với yếu tố thông tin tuyển sinh được giới thiệu rộng rãi qua các kênh truyền thông như báo chí, truyền hình, mạng xã hội, nhóm nghiên cứu nhận thấy cần đẩy mạnh công tác truyền thông tuyển sinh thông qua các phương tiện truyền thông, tận dụng thế mạnh về nguồn nhân lực trong ngành Báo chí truyền thông và truyền thông đa phương tiện để nâng cao lượng thông tin truyền tải tới những sinh viên có nhu cầu theo học chương trình liên kết. Ngoài ra cần chú trọng công tác giới thiệu, quảng bá chương trình liên kết bằng nhiều hình thức khác nhau. Nhà trường cần lưu ý mở rộng các kênh thông tin phù hợp hơn với giới trẻ như báo điện tử, Tiktok, Youtube, Facebook, KOL... với nhiều hình thức đa dạng như dưới nhiều hình thức nghe nhìn khác nhau từ bài viết, hình ảnh đến video.

Yếu tố nguồn học liệu đa dạng, đáp ứng được yêu cầu của môn học cần được cải thiện và đa dạng hơn. Khảo sát nhu cầu sinh viên về nguồn học liệu, sau đó xem xét, tổng hợp để cải thiện, bổ sung đáp ứng dần theo nhu cầu của sinh viên.

Yếu tố trang bị cơ sở vật chất phục vụ cho quá trình đào tạo là yếu tố được đánh giá thấp nhất. Cơ sở đào tạo có thể tham khảo một số mô hình lớp học của các chương trình liên kết đào tạo trong và ngoài nước, thay đổi, chọn lọc phù hợp với quy mô, điều kiện cho phép của nhà trường và đáp ứng được nguyện vọng của sinh viên.

6. Kết luận

Chương trình liên kết đào tạo là một trong những xu hướng được nhiều cơ sở giáo dục trong nước quan tâm xây dựng và phát triển hiện nay. Việc tìm hiểu nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng, mục đích cùng với những quy trình đào tạo nhằm có thể hiểu được sinh viên đang nắm bắt vấn đề đến đâu. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhận thức chung của sinh viên Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQG TP. HCM về chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học ở mức khá. Từ đó có thể đưa ra một số kiến nghị nhằm thúc đẩy nhận thức của người học sâu rộng hơn về chương trình liên kết đào tạo. Kết quả này đồng thời là một gợi ý để cơ sở đào tạo có thể tìm ra những giải pháp phù hợp trong việc triển khai, giới thiệu chương trình đến với người học như thông tin tuyển sinh cần giới thiệu rộng rãi qua các kênh truyền thông như báo chí, truyền hình, mạng xã hội; phát triển nguồn học liệu đa dạng, đáp ứng được yêu cầu của môn học và đầu tư trang bị cơ sở vật chất phục vụ cho quá trình đào tạo. Ngoài ra, hướng nghiên cứu trong tương lai cần mở rộng mẫu nghiên cứu và thêm các yếu tố khác để làm cho nghiên cứu thêm đa dạng về cơ sở lý luận và phân tích đúng thực trạng, qua đó giúp các nhà quản lý và phát triển chương trình ngày có cơ sở để xuất các giải pháp cụ thể hơn.

Lời cảm ơn. Nghiên cứu này được rút ra từ kết quả của đề tài NCKH sinh viên cấp trường “Nhận thức của sinh viên về chương trình liên kết đào tạo trình độ đại học tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh” năm 2021-2022 với sự hướng dẫn của PGS. TS. Dương Minh Quang, cơ quan quản lý là Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chính phủ (2018), Nghị định số 86/2018/NĐ-CP ngày 06/6/2018 về Quy định về hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục.
- [2] Bùi Thị Thu Hương (2013), Quản lý chất lượng chương trình đào tạo cử nhân chất lượng cao tại Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận quản lý chất lượng tổng thể. Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Chan, R. Y. (2021). Understanding International Joint and Dual Degree Programs: Opportunities and Challenges during and after the Covid-19 Pandemic (Tìm hiểu các chương trình liên thông quốc tế và bằng kép: Cơ hội và thách thức trong và sau đại dịch Covid-19). *Journal of Comparative & International Higher Education (Tạp chí Giáo dục Đại học So sánh & Quốc tế)*, 13(5), pp. 86-107.
- [4] Goodman, A. E., & Ruland, D. (2013). The road less traveled is the road to the future. In M. Kuder, N. Lemmens, & D. Obst (Eds.), *Global perspectives on international joint and double degree programs* (pp. v-vii). Institute of International Education (Con đường ít người đi là con đường đến tương lai. Trong M. Kuder, N. Lemmens, & D. Obst (Eds.), *Các quan điểm toàn cầu về các chương trình liên kết và văn bằng kép quốc tế* (tr. v-vii). Viện Giáo dục Quốc tế).
- [5] Yamutuale, D. B. (2017). *The Doubleness of International Double Degree Programs at Ontario Universities: Challenges and Prospects for Global Citizenship Education (Tính kép của các chương trình cấp bằng kép quốc tế tại các trường đại học ở Ontario: Những thách thức và triển vọng đối với Giáo dục Công dân Toàn cầu)*. Unpublished Dissertation, The University of Western Ontario. (Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Western Ontario).

ABSTRACT

Students' perception of joint training programs at University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University of Ho Chi Minh City

Joint training program is one of the important orientations of educational institutions in the process of regional and international integration. This study investigates the students' perception of joint training programs at the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City. The study conducted a survey of 45 students studying this program at the university. Research results showed that students have a relatively high awareness of the importance, purpose, and some aspects of the enrollment process, the process, the outputs. In addition, some recommendations are also discussed in this study.

Keywords: *Student's perception; joint program; students; higher education*

MỐI QUAN HỆ GIỮA NIỀM TIN VÀO NĂNG LỰC BẢN THÂN VÀ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN CHƯA TỐT NGHIỆP ĐÚNG HẠN

Nguyễn Văn Tường^{1*}, Phan Nguyễn Đông Trường², Hồ Võ Quế Chi³
Đặng Thị Mai Ly⁴, Cao Văn Thống⁵

Tóm tắt. Nghiên cứu này sử dụng thang đo niềm tin vào năng lực bản thân của Mark Shere và cộng sự (1982) và thang đo kết quả học tập của Young và cộng sự (2003) để tìm hiểu mối tương quan giữa niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập của nhóm sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên ở mức khá, sinh viên tự đánh giá về kết quả học tập của họ ở mức khá tốt. Đặc biệt nghiên cứu cũng chỉ ra mối tương quan thuận khá chặt chẽ giữa niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập của sinh viên. Kết quả nghiên cứu gợi ý cho giảng viên sử dụng các phương pháp dạy học và hình thức tổ chức lớp học phù hợp nhằm rèn luyện và củng cố niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên.

Từ khóa: Niềm tin vào năng lực bản thân; kết quả học tập.

1. Đặt vấn đề

Kết quả học tập là một chỉ báo quan trọng phản ánh kết quả của quá trình học tập, rèn luyện của người học. Đối với nhóm đối tượng sinh viên, kết quả học tập còn là điều kiện để các bạn xét điều kiện tốt nghiệp. Tuy nhiên, các nghiên cứu đã chỉ ra có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên, các yếu tố này có thể kể đến như niềm tin vào năng lực bản thân, phong cách học tập, năng lực tự học. Trong các yếu tố trên, niềm tin vào năng lực bản thân ảnh hưởng đến kết quả học tập được nhiều nhà nghiên cứu trong và ngoài nước quan tâm. Cụ thể, kết quả nghiên cứu của Weiser và cộng sự (2010), nghiên cứu của Muhammed Yusuf (2011) và nghiên cứu Fabio và cộng sự (2011) đều cùng cho rằng niềm tin vào năng lực bản thân là một nhân tố mạnh và liên tục ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên và những mong đợi của sinh viên về sự thành công trong học thuật. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Suphi và cộng sự (2012) đánh giá mối tương quan giữa niềm tin vào năng lực bản thân ảnh hưởng đến kết quả học tập cho thấy rằng niềm tin vào năng lực bản thân là một yếu tố quan trọng trong việc dự đoán kết quả học tập của sinh viên. Như vậy, niềm tin vào năng lực bản thân là một nhân tố quan trọng ảnh hưởng đáng kể đến kết quả học tập của người học nói chung và sinh viên nói riêng. Hiện nay, theo thống kê của một số trường đại học, tình trạng sinh viên tốt nghiệp trễ hạn là khá phổ biến. Sinh viên tốt nghiệp trễ so với thời gian thiết kế của chương trình đào tạo do nhiều nguyên nhân khác nhau. Trong đó có một số lý do như: “Kết quả học tập dưới trung bình”; “Chưa đạt yêu cầu về trình độ ngoại ngữ”; “Chưa tích lũy đủ số tín chỉ theo quy định của chương trình đào tạo”; “Chưa đạt yêu cầu trình độ tin học”; ... Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu mối tương quan giữa

Ngày nhận bài: 01/05/2022. Ngày nhận đăng: 20/06/2022.

¹Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

*e-mail: tuongnv@uef.edu.vn

²Phòng Chương trình, Khối học thuật và đảm bảo chất lượng giáo dục, Hệ thống Giáo dục Vinschool

³Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hồ Chí Minh

⁴Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

⁵Khoa Xây Dựng Đảng, Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh

niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập của nhóm sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn. Địa bàn triển khai nghiên cứu là trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hồ Chí Minh.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Kết quả học tập

Các nhà nghiên cứu đã có nhiều quan điểm khác nhau về kết quả học tập. Điển hình nghiên cứu của Young và cộng sự (2003), đã dựa trên quan điểm của Bandura (1986) và thừa kế kết quả nghiên cứu của McCloy và cộng sự (1994), đã cho rằng hiệu quả học tập là sự tự đánh giá của người học về kiến thức tổng quát đã đạt được, các kỹ năng và khả năng của họ đã được phát triển, sự nỗ lực họ đã bỏ ra trong một bối cảnh học tập cụ thể so với các bối cảnh học tập khác. Theo đó, Young và cộng sự (2003) cũng mở rộng thêm, hiệu quả học tập được thể hiện ở 6 phương diện: kiến thức bạn đạt được, kỹ năng bạn phát triển, nỗ lực bạn đã bỏ ra, khả năng áp dụng kiến thức của bạn, mong muốn tìm hiểu thêm về tri thức, hiểu biết của bạn về nội dung học tập. Mặt khác, theo kết quả nghiên cứu Bergan (2003), Bergan cho rằng kết quả học tập là sự xác nhận cho những gì người học cần phải biết, hiểu hoặc có thể chứng minh khi kết thúc một quá trình học tập. Với các nghiên cứu tại Việt Nam về kết quả học tập, theo quan điểm của Trần Kiều (2005), ông cho rằng kết quả học tập cũng đều thể hiện ở mức độ đạt được các mục tiêu của dạy học, trong đó bao gồm 3 mục tiêu lớn là: nhận thức, hành động, xúc cảm. Với từng môn học thì các mục tiêu trên được cụ thể hóa thành các mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Tuy vậy, đa số các tác giả khi nghiên cứu về kết quả học tập đều đồng ý với quan điểm của Young và cộng sự (2003), kết quả học tập là hiệu quả từ hoạt động học tập do người học tự đánh giá. Sau đây là một số tác giả theo quan điểm này: Vũ Thúy Anh (2014), Lê Đình Hải (2016), Đinh Thị Hóa và cộng sự (2018). Trong nghiên cứu này, kết quả học tập của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn được xác định theo quan điểm của nhóm tác giả Young và cộng sự (2003), tức là những đánh giá tổng quát của sinh viên về kiến thức, kỹ năng, sự phát triển và nỗ lực mà họ thu nhận được sau quá trình học tập tại trường đại học.

2.2. Niềm tin vào năng lực bản thân

Theo Bandura (1986), ông cho rằng năng lực bản thân bao gồm sự đánh giá của con người về khả năng tổ chức của bản thân và năng lực thực hiện các hành động cần thiết của bản thân để đạt được mục tiêu hành động. Niềm tin vào năng lực bản thân, theo Bandura (1986), không liên quan đến những năng lực cá nhân, mà liên quan đến sự đánh giá của người đó rằng bản thân họ có thể làm gì với bất kỳ năng lực nào mà họ sở hữu. Theo các nhà nghiên cứu (Schunk, 1989; Zimmerman và cộng sự, 1992), niềm tin vào năng lực bản thân còn có sức ảnh hưởng đến việc học của cá nhân. Trong đó, nhóm các nhà nghiên cứu trên cho rằng niềm tin vào năng lực bản thân có ảnh hưởng đến sự lựa chọn các hành động học tập, sự nỗ lực đặt ra mục tiêu, kế hoạch và sự kiên trì trong việc hoàn thành nhiệm vụ học tập. Mark Shere và cộng sự (1982) đã dựa trên khung lý thuyết về tự hiệu quả bản thân của Bandura (1986) để phát triển thang đo niềm tin vào năng lực bản thân. Thang đo này ban đầu bao gồm 36 items. Sau khi kiểm định và triển khai điều tra thử, thang đo chỉ yêu cầu giữ lại những items có hệ số tải nhân tố trên 0.4. Nghiên cứu của Mark Shere và cộng sự (1982) đã loại 13 items và giữ lại 23 items cho 2 nhóm nhân tố: “Niềm tin vào năng lực bản thân tổng quát” và “Niềm tin vào năng lực bản thân mang tính xã hội”. Nghiên cứu này dựa trên quan điểm của các nhà lý thuyết học tập xã hội nêu trên để tìm hiểu về niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn, đồng thời sử dụng thang đo niềm tin vào năng lực bản thân được phát triển bởi Mark Shere và cộng sự (1982) để khảo sát thực trạng niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên.

2.3. Sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Theo Quyết định số: 268/QĐ-XHNV-ĐT ngày 17 tháng 04 năm 2020 về việc ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học của Hiệu trưởng Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, tại Điều 9 về Thời gian

và kế hoạch đào tạo có quy định: Thời gian thiết kế của khóa học đào tạo chính quy là 3,5 năm đến 4 năm; Thời gian tối đa hoàn thành chương trình bao gồm thời gian thiết kế cho chương trình cộng với 02 học kỳ đối với khóa học dưới 03 năm, 04 học kỳ đối với khóa học từ 03 đến dưới 05 năm; Tùy theo điều kiện đào tạo của Nhà trường, Hiệu trưởng quy định thời gian tối đa cho mỗi chương trình, nhưng không được vượt quá hai lần so với thời gian thiết kế cho chương trình đó. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này xác định, sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn là những sinh viên chưa đủ điều kiện xét tốt nghiệp sau khi đã học đủ thời gian theo thiết kế của khóa học đào tạo chính quy (từ 3,5 năm đến 4 năm, riêng đối với ngành song ngữ Nga –Anh là 4,5 năm).

3. Tổ chức và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mẫu và địa bàn nghiên cứu

Mẫu của nghiên cứu này là mẫu ngẫu nhiên, thuận tiện. Mẫu nghiên cứu là sinh viên chính quy chưa tốt nghiệp đúng hạn của 2 niên khóa 2015-2019 và 2016-2020 (tính đến thời điểm xét tốt nghiệp đợt 1 năm 2021) của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM. Nghiên cứu này áp dụng công thức tính kích cỡ mẫu được phát triển bởi Watson (2001), với độ tin cậy 95% và biến giá trị 50% cho tổng dân số từ 900 đến 1000 người thì kích cỡ mẫu phù hợp nằm trong khoảng từ 277 đến 286 người. Theo đó, với tổng số sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn là 982 sinh viên, chúng tôi đã khảo sát được 307 mẫu khách thể, kích cỡ mẫu này có thể đại diện cho tổng mẫu theo công thức của Watson (2011). Phiếu khảo sát được thiết kế trên giao diện Google form. Thời gian khảo sát từ tháng 4 đến tháng 5 năm 2021.

Bảng 1. Đặc điểm mẫu khảo sát chính thức

Đặc điểm khách thể		Số lượng	Tỉ lệ
Giới tính	Nam	60	19.5
	Nữ	242	78.8
	Khác	5	1.6
Nhóm ngành	Khoa học Giáo dục	65	21.2
	Ngôn ngữ	26	8.5
	Ngoại ngữ	103	33.6
	Các ngành KHXX và NV còn lại	113	36.8
Tổng		307	100

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Các phương pháp được sử dụng trong nghiên cứu này là: phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS version 20.0. Trong đó, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp nghiên cứu chính. Bảng hỏi bao gồm hai phần: phần thứ nhất là những câu hỏi nhằm tìm hiểu thông tin cá nhân của khách thể. Phần thứ hai gồm 2 thang đo: Thang đo niềm tin vào năng lực bản thân (Shere và cộng sự, 1982) gồm 23 items cho 2 nhóm nhân tố: “Niềm tin vào năng lực bản thân tổng quát” và “Niềm tin vào năng lực bản thân mang tính xã hội” và Thang đo kết quả học tập do người học tự đánh giá (Young và cộng sự, 2003) gồm 6 items. Thang đo Young và cộng sự (2003) đã được nhiều tác giả Việt Nam sử dụng theo bản Việt hóa lần đầu của tác giả Nguyễn Thị Mai Trang và cộng sự (2008). Cả hai thang đo đều là thang Likert 5 mức độ: 1 là mức thấp nhất - hoàn toàn không đúng và 5 là mức cao nhất – hoàn toàn đúng. Những thang đo này được nhóm nghiên cứu bước đầu thích ứng và sử dụng cho khách thể sinh viên Việt Nam, quy trình dịch ngôn ngữ và Việt hóa những thang đo trên được tiến hành theo 4 bước:

1) Dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt và dịch từ tiếng Việt sang tiếng Anh bởi 2 chuyên gia khác nhau có trình độ tiếng Anh tốt;

2) Thẩm định của chuyên gia thứ ba không tham gia ở giai đoạn dịch thuật;

3) Phỏng vấn và khảo sát thử với 10 khách thể sinh viên để kiểm tra mức độ đọc hiểu và thời gian thực hiện;

4) Hoàn thiện thang đo chính thức tiếng Việt.

Với thang đo kết quả học tập, điểm trung bình thể hiện tần suất đánh giá của sinh viên về kiến thức, kỹ năng, sự phát triển và nỗ lực mà họ thu nhận được sau quá trình học tập tại trường đại học. Điểm trung bình càng cao, hiệu quả học tập càng tốt; điểm trung bình càng thấp, hiệu quả học tập càng giảm. Với thang đo Niềm tin vào năng lực bản thân cũng được đánh giá dựa trên điểm trung bình, nếu điểm trung bình càng lớn thì sinh viên càng đánh giá các biểu hiện của niềm tin vào năng lực bản thân đúng với họ, và ngược lại. Các dữ liệu định lượng thu được từ khảo sát bằng bảng hỏi được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0. Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha và Phân tích nhân tố khám phá EFA cho thấy, các thang đo có đủ độ tin cậy và độ hiệu lực cấu trúc để phân tích số liệu thu được (bảng 2).

Bảng 2. Kết quả kiểm định độ tin cậy và phân tích nhân tố khám phá (EFA) thang đo niềm tin vào năng lực bản thân và thang đo kết quả học tập do sinh viên tự đánh giá

STT	Thang đo	Số lượng items	Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha		Phân tích nhân tố khám phá EFA		
			Hệ số Cronbach's Alpha	Tương quan biến – tổng	Hệ số KMO	Trị số Eigenvalues và Tổng phương sai trích	Hệ số tải nhân tố
1	<i>Thang đo niềm tin vào năng lực bản thân (15 items)*</i>						
1.1	Niềm tin vào năng lực bản thân tổng quát	10	0.927	0.616-0.854	0.881 (Sig. = 0.000)	2.799 (60.73%)	2 nhân tố, hệ số tải nhân tố từ 0.639 đến 0.893
1.2	Niềm tin vào năng lực bản thân với xã hội	5	0.797	0.465-0.758			
2	<i>Thang đo kết quả học tập</i>	5**	0.909	0.702-0.875	0.877 (Sig. = 0.000)	74.42	1 nhân tố, hệ số tải nhân tố từ 0.806 đến 0.928

Ghi chú:

*Thang đo niềm tin vào năng lực bản thân có 8 item bị loại do không đạt yêu cầu về hệ số tải nhân tố trong phân tích EFA và tương quan biến tổng trong phân tích hệ số Cronbach's Alpha, do vậy tổng số item của thang đo này còn lại 15 items so với 23 items của thang đo gốc.

** Thang đo kết quả học tập có 1 item bị loại do hệ số tương quan biến – tổng <0.3, do vậy thang đo này chỉ còn lại 5 items so với 6 items của thang đo gốc.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Kết quả số liệu bảng 3 cho thấy, niềm tin vào năng lực bản thân đều có điểm trung bình > 3.15, với mức giá trị này, cho thấy sinh viên tự đánh giá niềm tin vào năng lực bản thân ở mức khá. Như vậy, sinh viên tham gia vào nghiên cứu này có niềm tin vào năng lực tự học ở mức vừa đủ. Kết quả này có những điểm giống và khác với một số kết quả nghiên cứu khác như: Ngọc Truong và Wang (2019) về “Hiệu quả bản thân của sinh viên Việt Nam trong việc học tiếng Anh” và nghiên cứu của Đặng Nguyễn Thiên An và cộng sự (2020) cho thấy niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên nói chung ở mức độ khá. Nghiên cứu của chúng tôi khảo sát trên khách thể là sinh viên khối ngành khoa học xã hội và nhân văn. Điều này càng khẳng định niềm tin vào năng lực bản thân của sinh viên nhìn chung ở mức khá.

Bảng 3. Kết quả điểm trung bình và độ lệch chuẩn thang đo niềm tin vào năng lực bản thân do sinh viên tự đánh giá

Niềm tin vào năng lực bản thân	ĐTB	ĐLC
Niềm tin vào năng lực bản thân tổng quát	3.20	0.84
Niềm tin vào năng lực bản thân với xã hội	3.15	0.85

4.2. Thực trạng tự đánh giá về kết quả học tập của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Thành phố Hồ Chí Minh

Kết quả số liệu bảng 4 cho thấy, kết quả học tập do sinh viên tự đánh giá tập trung ở mức khá hiệu quả (ĐTB chung = 3.89, ĐLC = 0.78). Trong đó, các biến đo lường các khía cạnh của kết quả học tập biến thiên từ 3.63 đến 4.04. Khía cạnh: “Tôi đã có được rất nhiều hiểu biết sau quá trình học tập” được sinh viên đánh giá cao nhất (ĐTB = 4.04, ĐLC = 0.94), và khía cạnh: “Tôi có thể ứng dụng nội dung, kiến thức đã học vào thực tế” được sinh viên đánh giá thấp nhất (ĐTB = 3.63, ĐLC = 1.07). Như vậy, đa số sinh viên tham gia vào khảo sát này đều đánh giá kết quả học tập thu nhận được ở mức hiệu quả. Tuy nhiên, đây là nhóm sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn, mặc dù tự đánh giá kết quả học tập ở mức hiệu quả, nhưng nhóm sinh viên vẫn chưa đủ điều kiện để đăng ký xét tốt nghiệp.

Bảng 4. Kết quả điểm trung bình, độ lệch chuẩn thang đo kết quả học tập do sinh viên tự đánh giá

Tự đánh giá về kết quả học tập	ĐTB	ĐLC
Bạn gạt hái được nhiều kiến thức từ các môn học.	3.87	.89
Bạn phát triển được nhiều kỹ năng từ các môn học.	3.93	.85
Bạn có thể ứng dụng nội dung, kiến thức đã học vào thực tế.	3.63	1.07
Bạn mong muốn được mở rộng thêm hiểu biết của mình.	3.97	.82
Bạn đã có được rất nhiều hiểu biết sau quá trình học tập.	4.04	.94
Chung	3.89	.78

4.3. Mối quan hệ giữa niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập của sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Thành phố Hồ Chí Minh

Kết quả số liệu bảng 5 cho thấy niềm tin vào năng lực bản thân có tương quan thuận chiều và tương quan khá chặt chẽ với kết quả học tập của sinh viên, tức là khi sinh viên càng phát triển niềm tin vào năng lực bản thân thì kết quả học tập của sinh viên càng hiệu quả. Trong đó, niềm tin vào năng lực bản thân với xã hội có tương quan mạnh nhất với kết quả học tập của sinh viên ($r = 0.413, p < 0.01$), điều này có nghĩa là: nếu sinh viên được rèn luyện nâng cao niềm tin vào năng lực bản thân hơn trong các bối cảnh lớp học, các hoạt động của nhà trường thì sinh viên có thể nâng cao hiệu quả học tập nhiều hơn nữa. Tương quan yếu hơn với kết quả học tập của sinh viên là niềm tin vào năng lực bản thân tổng quát ($r = 0.220, p < 0.01$). Kết quả nghiên cứu này cũng phù hợp với các kết quả nghiên cứu của một số học giả đã được nhắc tới ở phần đặt vấn đề. Như trong nghiên cứu của Ngọc Truong và Wang (2019) về “Hiệu quả bản thân của sinh viên Việt Nam trong việc học tiếng Anh” cũng cho thấy mối quan hệ tích cực của hiệu quả bản thân và trình độ tiếng Anh của sinh viên, đồng thời nghiên cứu của nhóm tác giả này còn cho thấy sinh viên miền Nam có hiệu quả bản thân cao hơn so với sinh viên miền Trung và miền Bắc.

Bảng 5. Kết quả mối tương quan giữa niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập do sinh viên tự đánh giá

Niềm tin vào năng lực bản thân	Kết quả học tập
Niềm tin vào năng lực bản thân	.413**
Niềm tin vào năng lực bản thân tổng quát	.220**
Niềm tin vào năng lực bản thân với xã hội	.402**

Ghi chú: **khi $p < 0,01$

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu khẳng định có mối tương quan chặt chẽ giữa niềm tin vào năng lực bản thân và kết quả học tập của sinh viên. Kết quả này có nghĩa là, nếu sinh viên được rèn luyện và củng cố niềm tin vào năng lực bản thân tốt thì hiệu quả học tập của họ sẽ được nâng cao. Mặc dù sinh viên tự đánh giá kết quả học tập ở mức khá, nhưng đây là nhóm sinh viên chưa đủ điều kiện xét tốt nghiệp, trong đó có hơn 70% sinh viên cho biết lý do chưa tốt nghiệp là vì chưa đáp ứng được chuẩn đầu ra tiếng Anh. Do đó, những sinh viên này vẫn đang gặp khó khăn nhất định trong quá trình học tập, đặc biệt là học tiếng Anh. Kết quả nghiên cứu này gợi ý cho giảng viên trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM, thầy cô nên tìm hiểu các cách khuyến khích, rèn luyện niềm tin vào năng lực bản thân cho sinh viên, trên cơ sở đó thầy cô nên sử dụng các phương pháp dạy học, hình thức tổ chức dạy học phù hợp với năng lực của sinh viên, như vậy có thể giúp sinh viên nâng cao hiệu quả học tập của họ.

Lời cảm ơn: Đề tài được thực hiện bằng nguồn kinh phí hỗ trợ từ Chương trình Vườn ươm Sáng tạo Khoa học và Công nghệ Trẻ, được quản lý bởi Trung tâm Phát triển Khoa học và Công nghệ Trẻ - Thành Đoàn thành phố Hồ Chí Minh và Sở Khoa học và Công nghệ thành phố Hồ Chí Minh, theo hợp đồng số 03/2020/HĐ-KHCNT-VU ngày 30 tháng 12 năm 2020.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bandura, A., 1986, Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [2] Bergan, S. (2003). Recognition issues in the Bologna process. Council of Europe.
- [3] Dana A. Weiser, Heidi R. Riggio, 2010, Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes?, Soc Psychol Educ (2010) 13:367–383, DOI 10.1007/s11218-010-9115-1.
- [4] Đặng Nguyễn Thiên An, Nguyễn Thị Phú Quý, Hồ Khai Tâm, Trần Quang Anh Minh, 2020, Nhận thức của sinh viên Khoa Tâm lý học, trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh về hiệu quả bản thân, Tạp chí Giáo dục, Số 484 (Kì 2 - 8/2020), tr 12-15
- [5] Đinh Thị Hóa, Hoàng Thị Ngọc Diệp, Lê Thị Kim Tuyên (2018), Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên khoa kinh tế trường Đại học Đồng Nai, Tạp chí khoa học - Đại học Đồng Nai, số 11 – 2018, tr.18-29.
- [6] Fabio Alivernini and Fabio Lucidi, 2011, Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study, The Journal of Educational Research 104(4):241-252.
- [7] Lê Đình Hải (2016), Ứng dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá trong việc xác định các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên của khoa Kinh tế và Quản trị kinh doanh Đại học Lâm nghiệp, Tạp chí Khoa học và Công nghệ Lâm nghiệp, số 2/2016, tr. 142-152 4.
- [8] Mark Sherer, James E. Maddux, 1982, The self – efficacy scale: construction and validation, Psychological Report, 1982, 51, 663 – 667.
- [9] McCloy, R. A., Campbell, J. P., & Cudeck, R., 1994, A confirmatory test of a model of performance determinants, Journal of Applied Psychology, 79(4), 493–505.
- [10] Muhammed Yusuf, 2011, The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self - regulated learning strategies on students' academic achievement, Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011) 2623–2626.

- [11] Ngoc Truong, T. N., & Wang, C., 2019, Understanding Vietnamese college students' self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *System*, 84, 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.007>
- [12] Nguyễn Thị Mai Trang, Nguyễn Đình Thọ, Mai Lê Thúy Vân (2008), Các yếu tố chính tác động vào kiến thức thu nhận của sinh viên khối ngành kinh tế tại TP.HCM, Đề tài B2007-76-05, Bộ Giáo dục & Đào tạo.
- [13] Schunk, D.H., 1989,. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
- [14] Suphi, N., & Yaran, H., 2012, Effects of learning approaches, locus of control, socio-economic status and self-efficacy on academic achievement: a Turkish perspective, *Educational Studies*, 38, 419 - 431.
- [15] Trần Kiều (Chủ nhiệm đề tài trọng điểm cấp Bộ) (2005), “Nghiên cứu xây dựng phương thức và một số bộ công cụ đánh giá chất lượng giáo dục phổ thông”, mã số B2003-49-45TD, Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục
- [16] Vũ Thúy Anh (2014), Các yếu tố tác động đến kết quả học tập của sinh viên đại học chính quy Trường Đại học Lao động – Xã hội (CSII) tại Thành phố Hồ Chí Minh, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh.
- [17] Young, M. R., Klemz, B. R., & Murphy, J. W., 2003, Enhancing Learning Outcomes: The Effects of Instructional Technology, Learning Styles, Instructional Methods, and Student Behavior, *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130–142.
- [18] Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M., 1992, Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting, *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.

ABSTRACT

The correlation between self-efficacy and academic achievement of students who did not graduate on time

This study uses the self-efficacy scale of Mark Shere et al. (1982) and the learning outcome scale of Young et al (2003) to find out the correlation between belief in self-efficacy and self-efficacy. themselves and the study results of the group of students who have not graduated on time at the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University, Ho Chi Minh City. Research results show that students' self-efficacy is quite good, and students' self-assessment of their learning results is quite good. In particular, the research also shows a fairly close positive correlation between self-efficacy and student learning outcomes. Research results suggest for teachers to use appropriate teaching methods and classroom organization to train and strengthen students' confidence in their own abilities.

Keywords: *Belief in self-efficacy; learning outcomes.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG PHÒNG TRÁNH TAI NẠN THƯƠNG TÍCH CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở CÁC TRƯỜNG MẦM NON HUYỆN THUẬN THÀNH, TỈNH BẮC NINH

Vũ Thị Yên¹

Tóm tắt. Hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở các cơ sở giáo dục mầm non là vấn đề cấp bách hiện nay đã và đang được cả xã hội quan tâm. Trên cơ sở đó, nghiên cứu, khảo sát, đánh giá thực trạng về công tác quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh và đề xuất các giải pháp nhằm ngăn chặn phòng tránh những nguy cơ gây thương tích đáng tiếc xảy ra ở các trường mầm non.

Từ khóa: *Quản lý, hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích, giáo dục mầm non, huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.*

1. Đặt vấn đề

Hiện nay trẻ em trên thế giới nói chung và trẻ em ở Việt Nam nói riêng tỉ lệ trẻ bị tai nạn thương tích có xu hướng tăng lên. Theo thống kê của Cục Quản lý môi trường cho thấy, mỗi năm trung bình có hơn 370.000 trẻ bị tai nạn thương tích, trong đó nhóm tuổi từ 0-6 tuổi chiếm 19,5%. Số trẻ em tử vong do tai nạn thương tích là 6.600 trường hợp một năm chiếm tỷ lệ 35,5%. Ngoài ra, nhiều trẻ em bị chấn thương phải điều trị tại bệnh viện và thường để lại hậu quả lâu dài về sức khỏe, tâm lý, thậm chí là khuyết tật suốt đời. Nguyên nhân dẫn đến tai nạn, thương tích đối với trẻ 1- 6 tuổi chủ yếu do đuối nước vẫn là nguyên nhân hàng đầu, tiếp theo là bỏng, các nguyên nhân thường gặp khác như ngã, tai nạn giao thông, động vật cắn, ngộ độc, chấn thương do vật sắc nhọn. Chính vì vậy, việc đảm bảo an toàn, phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở độ tuổi mầm non là nhiệm vụ vô cùng quan trọng và đã được các cấp, các ngành quan tâm chỉ đạo sát sao do đó: Ngày 15/4/2010, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư số: 13/2010/TT-BGD&ĐT Quy định về việc “Xây dựng trường học an toàn, phòng, chống, tai nạn thương tích trong cơ sở giáo dục mầm non”; Ngày 5/2/2016 Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 243/QĐ-TTg phê duyệt Chương trình phòng, chống tai nạn thương tích trẻ em giai đoạn 2016-2020[3]; Ngày 20 tháng 2 năm 2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chỉ thị số 505/CT-BGDĐT tới các Sở GD&ĐT nhằm “Tăng cường các giải pháp đảm bảo an toàn trong các cơ sở giáo dục”; Ngày 29/11/ 2021 Bộ Giáo dục và Đào tạo (GDĐT) Ban hành Quyết định số 4501/QĐ- BGDĐT về việc ban hành Chương trình phòng, chống tai nạn thương tích trẻ em học sinh giai đoạn 2021-2025; Ban hành Thông tư 45/2021/TT-BGDĐT quy định về xây dựng trường học an toàn, phòng, chống tai nạn thương tích trong cơ sở giáo dục mầm non; Quyết định số 1248/QĐ-TTg ngày 19/7/2021 của Thủ tướng Chính Phủ về phê duyệt Chương trình phòng, chống tai nạn, thương tích trẻ em giai đoạn 2021-2030[6];

Đồng thời UBND tỉnh Bắc Ninh đã xây dựng Kế hoạch số 674/KH-UBND ngày 11/10/2021 về kế hoạch thực hiện chương trình phòng, chống tai nạn thương tích trẻ em giai đoạn 2021- 2030 trên địa bàn tỉnh Bắc Ninh; Kế hoạch số 903/KH-UBND ngày 30/12/ 2021 về Kế hoạch tuyên truyền phòng, chống tai nạn thương tích trẻ em trên địa bàn tỉnh Bắc Ninh giai đoạn 2021-2030;

Ngày nhận bài: 08/05/2022. Ngày nhận đăng: 17/06/2022.

¹Trường Mầm non Đình Tổ số 1, huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh
e-mail: vuthiyen.c0dttt@bacninh.edu.vn

Bên cạnh đó Phòng giáo dục và các nhà trường đã đưa nội dung phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ vào các chuyên đề để tập huấn cho giáo viên ở các cấp học đặc biệt cấp học mầm non. Tuy nhiên trên tình hình thực tế ở nhiều trường mầm non vẫn xảy ra tình trạng trẻ bị tử vong, bị thương tích hay bị bạo lực mà truyền hình, các trang mạng đã đưa tin gây phần nộ cho phụ huynh và xã hội. Nhiều trường chưa thực sự hiểu rõ mối nguy hiểm khi trẻ bị tai nạn thương tích, hay chưa nhận thấy trách nhiệm, tầm quan trọng cần phải phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu thực trạng, chúng tôi khảo sát xin ý kiến của 30 cán bộ quản lý (10 Hiệu trưởng, 20 Phó hiệu trưởng) và 170 giáo viên tại 17 trường mầm non trên địa bàn huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh bằng phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, trên cơ sở đó phân tích và đánh giá được thực trạng quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh. Thời gian khảo sát: Từ tháng 1/2022 đến tháng 6/2022. Kết quả khảo sát được xử lý bằng phần mềm Excel với phép toán là điểm trung bình cộng các nội dung khảo sát được đánh giá bằng điểm số theo các mức độ thực hiện trong Bảng 1.

Bảng 1. Quy ước số liệu và định mức trung bình

Điểm trung bình (định khoảng)	Tầm quan trọng	Mức độ đồng ý	Mức độ thực hiện	Kết quả thực hiện	Mức độ ảnh hưởng	Mức độ hiệu quả	Quy ước mã hóa
1 → 1.8	Không quan trọng	Không đồng ý	Không thực hiện	Kém	Không ảnh hưởng	Không hiệu quả	1
1.81 → 2.5	Ít quan trọng	Ít đồng ý	Ít thường xuyên	Trung bình	Ít ảnh hưởng	Ít hiệu quả	2
2.51 → 3.21	Quan trọng	đồng ý	Thường xuyên	Khá	Ảnh hưởng	Hiệu quả	3
Trên 3.22 đến 4	Rất quan trọng	Rất đồng ý	Rất thường xuyên	Tốt	Rất ảnh hưởng	Rất hiệu quả	4

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh

3.1.1. Thực trạng nội dung phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh

Bảng 2. Đánh giá mức độ thực hiện các nội dung phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh

Nội dung	Mức độ								\bar{X}	Thứ bậc
	Không quan trọng		Ít quan trọng		Quan trọng		Rất quan trọng			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Bảo đảm môi trường giáo dục an toàn phòng tránh tai nạn thương tích	0	0	0	0	119	60	81	41	3.41	1
Nâng cao nhận thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên	0	0	0	0	60	30	140	70	3.7	4
Hoạt động truyền thông	0	0	3	1.5	79	40	118	59	3.58	2
Huy động sự tham gia của gia đình và cộng đồng	0	0	2	1	61	31	137	69	3.68	3
Giáo dục kiến thức, kỹ năng phòng tránh tai nạn thương tích	0	0	1	0.5	47	24	152	76	3.76	6
Phòng tránh những tai nạn thương tích thường gặp đối với trẻ mầm non	0	0	0	0	55	28	145	73	3.73	5

Kết quả bảng 2 cho thấy: Nội dung “Giáo dục kiến thức, kỹ năng phòng tránh tai nạn thương tích” CBQL, GV đồng ý ở mức cao (ĐTB là 3.76 và xếp thứ bậc 6). Nội dung này, thấy hầu hết các nhà trường đều rất quan tâm coi đây là nội dung quan trọng và đã lồng ghép trong các hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em tại cơ sở giáo dục mầm non.

Nội dung “Phòng tránh những tai nạn thương tích thường gặp đối với trẻ mầm non” được cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đánh giá ở mức độ cao (3,73 điểm và xếp thứ bậc 5) . Ở nội dung này cũng được các nhà trường rất quan tâm. Hàng năm đã đưa nội dung phòng tránh một số tai nạn thương tích vào nhiệm vụ kế hoạch đầu năm học.

Nội dung “Nâng cao nhận thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên” cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đồng ý ở mức cao (3.7 điểm), hiện nay đa số các trường mầm non đều tổ chức tập huấn nâng cao nhận thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên về phòng, tránh tai nạn thương tích, đuối nước; phòng chống cháy nổ; Tập huấn kiến thức, kỹ năng ứng phó, xử lý các tình huống khẩn cấp xảy ra đối với trẻ em như: xử trí tai nạn thương tích; kỹ năng sơ cấp cứu; thảm họa thiên tai. . .

Nội dung: “Hoạt động truyền thông”; “Bảo đảm môi trường giáo dục an toàn phòng tránh tai nạn thương tích”; “Huy động sự tham gia của gia đình và cộng đồng” CBQL, GV đồng ý ở mức cao (3.41 đến 3,68 điểm), quan sát tại các trường mầm non, chúng tôi nhận thấy Các nhà trường đã xây dựng môi trường giáo dục bảo đảm an toàn, thường xuyên rà soát, kiểm tra chất lượng công trình, điều kiện cơ sở vật chất bị xuống cấp, hư hỏng, thiết bị, đồ dùng, đồ chơi, phương tiện, dụng cụ máy móc phục vụ công tác nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục có nguy cơ mất an toàn. Xây dựng phương án bảo đảm an ninh trật tự, an toàn giao thông; phòng, chống tai nạn thương tích, đuối nước; phòng chống bạo hành; phòng tránh trẻ bị thất lạc; phòng, chống cháy, nổ; ứng phó với dịch bệnh, thảm họa, thiên tai trong cơ sở giáo dục mầm non. Bên cạnh đó Nhà trường, gia đình và cộng đồng thường xuyên phối kết hợp rà soát, đánh giá các tiêu chí về phòng tránh tai nạn thương tích; chủ động phối hợp khắc phục các yếu tố nguy cơ gây mất an toàn. Thường xuyên tuyên truyền, phổ biến về các nguy cơ, biện pháp và kỹ năng phòng tránh tai nạn, thương tích đối với trẻ em trên cổng thông tin điện tử của trường, trên các nhóm zalo, messeng. . .

3.1.2. Thực trạng quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn, thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh

Bảng 3. Tổng hợp kết quả đánh giá về thực trạng quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn, thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh

TT	Tổng hợp kết quả đánh giá về thực trạng	ĐTB	TH	Mức độ
I	Thực trạng hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh			
1	Thực trạng đặc điểm của trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,46	1	Tốt
2	Thực trạng mục tiêu hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,75	10	Tốt
3	Thực trạng nội dung phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh	3,64	6	Tốt
4	Thực trạng các con đường phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,66	8	Tốt
5	Thực trạng kiểm tra rà soát về cơ sở vật chất phòng tránh tai nạn, thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh	3,55	3	Tốt
6	Thực trạng phương pháp và hình thức phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh	3,60	5	Tốt
7	Thực trạng các lực lượng giáo dục tham gia phòng tránh tai nạn tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,46	1	Tốt
II	Thực trạng quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ MG ở trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.			Tốt
8	Thực trạng lập kế hoạch hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,79	13	Tốt

9	Thực trạng tổ chức các hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo cho trẻ ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,71	9	Tốt
10	Thực trạng chỉ đạo các hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,76	11	Tốt
11	2.4.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo cho ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.	3,76	11	Tốt
III	Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.			Tốt
12	Các yếu tố chủ quan	3,64	6	Tốt
13	Các yếu tố khách quan	3,58	4	Tốt
	Điểm trung bình chung của các vấn đề khảo sát	3,64		Tốt

Kết quả khảo sát, phân tích và số liệu ở Bảng 3 cho thấy: Điểm trung bình chung của các vấn đề khảo sát (Từ 3,46-3,79 điểm); Tổng xếp loại điểm trung bình các vấn đề: (3,64 đ). Nhìn chung việc quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ MG ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh được CBQL và GVMN đánh giá “Tốt”. Độ chênh lệch giữa các vấn đề được khảo sát tương đối gần bằng nhau; chứng tỏ việc quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ MG ở các trường mầm non còn một số vấn đề nhỏ mà các chủ thể quản lý cần tập trung quan tâm giải quyết để nâng cao chất lượng, hiệu quả công việc.

Vấn đề Nhận thức của CBQL và GVMN về hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo được đánh giá ở mức “Rất cao”: “Thực trạng đặc điểm của trẻ mẫu giáo” điểm trung bình (3.46), thứ hạng: 1/13 ; “Thực trạng mục tiêu hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo” điểm trung bình (3.75), thứ hạng: 10/13; “Thực trạng nội dung phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo” điểm trung bình (3.64), thứ hạng: 6/13; “ Thực trạng các con đường phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo”; điểm trung bình (3.66), thứ hạng: 8/13 “Thực trạng kiểm tra rà soát về cơ sở vật chất phòng tránh tai nạn, thương tích cho trẻ mẫu giáo” điểm trung bình (3.55), thứ hạng: 3/13; “Thực trạng phương pháp và hình thức phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo” điểm trung bình (3.60), thứ hạng: 5/13; “Thực trạng các lực lượng giáo dục tham gia phòng tránh tai nạn tích cho trẻ” điểm trung bình (3.46), thứ hạng: 1/13 3,46. Từ kết quả trên cho thấy cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đều nhận thức được tầm quan trọng về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, cơ sở vật chất, đặc điểm của trẻ mẫu giáo ở các phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.

Quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ MG ở các trường mầm non được đánh giá tương đối đồng đều ở các chức năng quản lý. Các chức năng lập kế hoạch của hiệu trưởng điểm trung bình (3.79), thứ hạng: 13/13; “ Chức năng tổ chức hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ” điểm trung bình (3.71), thứ hạng: 9/13; “Chức năng chỉ đạo thực hiện hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ” điểm trung bình (3.76), thứ hạng: 11/13; “công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ” điểm trung bình (3.71), thứ hạng: 11/13. Điều này cho thấy những nhà lãnh đạo rất quan tâm đến công tác quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích. Tuy nhiên các nhà quản lý cũng cần quan tâm hơn nữa công tác chỉ đạo và công tác kiểm tra, đánh giá.

Vấn đề “Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ MG được đánh giá rất cao, “Các yếu tố chủ quan” được đánh giá điểm trung bình (3.64), thứ hạng: 6/13; “Các yếu tố khách quan” được đánh giá điểm trung bình (3.58), thứ hạng: 4/13; Điều này chứng tỏ CBQL và GVMN đều có sự chủ động quan tâm nhiều đến các yếu tố từ bên trong nhà trường và các yếu tố ảnh hưởng đưa ra khảo sát có mức độ ảnh hưởng mạnh đến việc quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ MG ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.

Trong mỗi vấn đề có những yếu tố được đánh giá cao, cần khai thác, phát huy; đồng thời có những yếu tố được đánh giá thấp cần hạn chế, khắc phục.

3.1.3. Tồn tại, hạn chế

CBQL, GV một số trường chưa thường xuyên xây dựng kế hoạch hoạt động phòng, tránh tai nạn thương tích cụ thể trên cơ sở thực tế của nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo, trường mẫu giáo, trường mầm non.

Một số trường cơ sở vật chất còn hạn chế, chưa cải tạo, bổ sung các hạng mục công trình lớp học, phòng chức năng, sân chơi, bãi tập. Các công trình vệ sinh cho trẻ, GV và nước sạch, trang thiết bị dạy học và giáo dục đáp ứng yêu cầu an toàn, lành mạnh, thân thiện.

GV trẻ mới ra trường còn chưa có kiến thức về cách phòng, tránh tai nạn thương tích và chưa khuyến khích trẻ tích cực, hứng thú tham gia các hoạt động xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh thân thiện.

Gia đình trẻ và Phòng Lao động & Thương binh xã hội, Đoàn thanh niên, Hội phụ nữ chưa có sự phối hợp hiệu quả với nhà trường trong phòng tránh tai nạn thương tích ở các trường mầm non.

3.1.4. Nguyên nhân tồn tại, hạn chế

Do nhận thức của một số cán bộ quản lý, giáo viên chưa nhận thức đúng đắn về công tác phòng tránh tai nạn thương tích.

Do tình hình dịch Covid-19 kéo dài nên chính quyền địa phương khó khăn về tài chính. Vì vậy tạm dừng đầu tư cơ sở vật chất, xây dựng, cải tạo, bổ sung các hạng mục công trình lớp học, phòng chức năng, sân chơi, bãi tập,

Do một số giáo viên trẻ mới vào nghề chưa có nhiều kinh nghiệm trong việc nuôi dưỡng chăm sóc giáo dục trẻ cũng như kiến thức, kỹ năng phòng tránh tai nạn thương tích.

3.2. Biện pháp quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh

3.2.1. Tổ chức nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên về phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ

Tổ chức các nội dung GD, tuyên truyền thông tin làm chuyển biến mạnh mẽ nhận thức của GV, NV về vai trò, trách nhiệm của mình; về yêu cầu nâng cao trình độ toàn diện; yêu cầu về phát triển nghề nghiệp đối với GV, NV về chuyên môn, về nghiệp vụ sư phạm đáp ứng mục tiêu chung trong hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ em trong các trường mầm non.

Tổ chức các hoạt động tuyên truyền, giáo dục thường xuyên qua các hoạt động giáo dục hàng ngày của trẻ, lồng ghép nội dung giáo dục phòng tránh tai nạn thương tích vào các hoạt động học, hoạt động góc, hoạt động ngoài trời. . .

Tổ chức lao động thường xuyên, định kỳ. Ngay từ đầu năm học nhà trường xây dựng kế hoạch lao động. Phân công trách nhiệm cụ thể cho từng lớp phụ trách từng khu vực, GV chủ nhiệm chịu trách nhiệm trước nhà trường về nhiệm vụ được giao.

3.2.2. Bồi dưỡng, tập huấn kỹ năng phòng tránh tai nạn thương tích đối với trẻ mầm non cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên

Một trong những nội dung của hoạt động bồi dưỡng, tập huấn kỹ năng phòng tránh tai nạn thương tích là nhằm nâng cao năng lực về phòng, tránh tai nạn, thương tích trẻ em, kiến thức, kỹ năng về phòng, tránh tai nạn, thương tích trẻ em cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên. Cụ thể, Đội ngũ CBQL các nhà trường cần:

Xây dựng chương trình và tổ chức tập huấn về phòng, tránh tai nạn, thương tích trẻ em, cho tất cả giáo viên nhân viên và những người làm công tác chăm sóc giáo dục trẻ trong nhà trường.

Bồi dưỡng, tập huấn cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên thông qua học hè; sinh hoạt chuyên môn hàng tháng; xây dựng kế hoạch giáo dục từng chủ đề trong năm học. Bồi dưỡng kỹ năng phòng tránh tai

nạn thương tích cho các hoạt động thực hành trải nghiệm, qua nghiên cứu các tài liệu viết về kỹ năng phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ trên tạp chí chuyên đề .

Thông qua dự giờ GV, NV khi tổ chức các hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ

Bồi dưỡng thông qua phối hợp với phụ huynh học sinh cùng trao đổi, phối hợp thực hiện các biện pháp phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ qua các hoạt động đón trả trẻ, hội thảo, họp phụ huynh học sinh định kỳ trong năm học.

3.2.3. Chỉ đạo xây dựng và sử dụng môi trường giáo dục đảm bảo an toàn cho trẻ

- Môi trường trường, lớp an toàn:

Lớp học đảm bảo sạch sẽ không có mùi, nền nhà khô ráo không trơn trượt không mấp mô, cánh cửa không gỉ sét không bong tróc, tủ giá đồ chơi đảm bảo vững chắc không lung lay không đổ gãy... Hàng ngày, hàng tuần có kế hoạch cụ thể để tổng vệ sinh phòng học lớp như: lau các cửa sổ, giá đồ chơi, giặt chiếu, gối, phơi chăn, màn; Sắp xếp ngăn nắp, gọn gàng tránh bụi bẩn, giày dép để đúng nơi quy định.

Đồ dùng: Chậu, khăn mặt, xoong nồi, ca cốc... trước khi sử dụng đều được tráng qua nước sôi, hàng ngày phơi khô ráo; Thực hiện vệ sinh cho các cháu luôn sạch sẽ như: rửa tay, lau mặt trước khi ăn, sau khi đi vệ sinh, không để móng tay dài, giữ ấm cho trẻ vào mùa đông và mát vào mùa hè; Đảm bảo nguồn nước sạch sẽ (nước máy), 100% trẻ phải được uống nước chín.

- Vệ sinh an toàn thực phẩm: Đây là vấn đề mà toàn xã hội quan tâm, chất lượng vệ sinh an toàn thực phẩm liên quan đến cả quá trình từ khâu sản xuất đến khâu tiêu dùng. Đối với trẻ mầm non việc đảm bảo vệ sinh an toàn thực phẩm giữ vị trí quan trọng đối với sức khỏe nó góp phần nâng cao sức học tập, hoạt động của trẻ. Để đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non khi sử dụng các thực phẩm ban giám hiệu trường mầm non cần chú ý: Cách lựa chọn thực phẩm phải tươi, đảm bảo các thức ăn không bị nhiễm các hóa chất độc hại. Để làm được điều này đòi hỏi nhà trường phải ký hợp đồng với những đơn vị có uy tín về cung cấp thực phẩm; Cách pha chế thực phẩm phải đảm bảo đúng quy trình; Nơi chế biến thực phẩm luôn thường xuyên giữ vệ sinh sạch sẽ, có dụng cụ riêng cho thực phẩm sống và chín. Bếp ăn phải đảm bảo các điều kiện về ánh sáng, không khí và vệ sinh theo quy định

- Tổ chức bồi dưỡng kiến thức về vệ sinh môi trường, vệ sinh an toàn thực phẩm cho toàn thể cán bộ, GV, NV trong trường vào đầu năm học.

- Phối hợp với phụ huynh HS xây dựng môi trường đảm bảo an toàn trong sạch. Phụ huynh HS là một thành tố không thể thiếu trong ba thành tố để thực hiện công tác GD học sinh đó là Nhà trường - Gia đình - XH.

3.2.4. Chỉ đạo tuyên truyền phổ biến kiến thức về phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ tới các bậc phụ huynh

- Tuyên truyền về nội dung hình thức đảm bảo an toàn phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ tại trường nhằm tạo sự liên kết thống nhất giữa nhà trường và cha mẹ học sinh về nội dung, phương pháp phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở lớp học cũng như ở gia đình.

- Tuyên truyền nội dung GD bảo vệ môi trường, GD an toàn giao thông, GD sử dụng năng lượng tiết kiệm hiệu quả... đến phụ huynh và cộng đồng - Tuyên truyền những kiến thức về nuôi con khoa học, an toàn: Về quá trình phát triển của trẻ em, vệ sinh an toàn thực phẩm khi bé ở trường, các loại bệnh theo mùa, những loại bệnh thường gặp ở trẻ mầm non, cách phòng chống tai nạn thương tích cho trẻ trong những trường hợp khẩn cấp.

3.2.5. Huy động các lực lượng trong và ngoài nhà trường nhằm phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở trường mầm non

Môi trường giáo dục trong nhà trường mầm non được cấu thành từ cơ sở vật chất, cảnh quan của nhà trường, các hoạt động ngoại khóa, sự gương mẫu của cán bộ, GV. Chính vì vậy, tổ chức xây dựng môi trường

giáo dục an toàn cho trẻ phải có mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức thực hiện đáp ứng nhu cầu thực tiễn, đồng thời phải có sự phối hợp tham gia từ các lực lượng trong và ngoài nhà trường. Trong đó, nhà trường là lực lượng đóng vai trò chủ đạo trong việc xác định các nguồn lực và xây dựng kế hoạch thực hiện. Kế hoạch phải có mục tiêu cụ thể, rõ ràng trong từng nội dung, phân công trách nhiệm, sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục để mang lại hiệu quả góp phần tạo nên môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh và đạt mục tiêu giáo dục trường mầm non. Theo đó, biện pháp sẽ tập trung vào việc phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mầm non. Kế hoạch thể hiện sự tham gia, hợp tác giữa GV, CBQL, nhân viên nhà trường với gia đình cha mẹ học sinh và các tổ chức, chính quyền địa phương trên địa bàn. Kế hoạch phải thiết thực, dựa trên thực trạng, phù hợp với điều kiện nhà trường, đặc biệt kế hoạch phải đưa ra được dự báo về nhu cầu nhà trường, khả năng đáp ứng của cơ sở vật chất, thiết bị giám sát, trang thiết bị học tập, trang thiết bị y tế, khả năng cán bộ y tế, mức độ tổ chức tập huấn bồi dưỡng nâng cao khả năng phát hiện, phòng tránh tai nạn thương tích ở trẻ cho đội ngũ GV, nhân viên nhà trường.

3.2.6. Chỉ đạo đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho học sinh

Tăng cường lập kế hoạch thanh tra, kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm và thực hiện việc này một cách thường xuyên. Có kế hoạch đầy đủ, chuẩn xác, cụ thể thì các trường sẽ chủ động khi thực hiện nhiệm vụ và tránh được những sai sót trong tiến trình thực hiện.

Thường xuyên thực hiện việc kiểm tra, đánh giá và rút kinh nghiệm công tác quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ tại đơn vị. Đây là một trong những vấn đề vô cùng quan trọng để nâng cao hiệu quả quản lý.

Chỉ đạo thực hiện công tác kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm một cách nghiêm túc, hiệu quả. Sau khi kế hoạch kiểm tra, đánh giá đã xây dựng, thì việc đôn đốc, chỉ đạo thực hiện là vô cùng quan trọng. Sau khi thực hiện kiểm tra, đánh giá, cán bộ quản lý và giáo viên cần tổ chức rút kinh nghiệm một cách sâu sắc và triệt để để tìm ra nguyên nhân sai sót, từ đó điều chỉnh cho phù hợp.

Thanh tra, kiểm tra việc thực hiện chế độ sinh hoạt trong ngày ở trường mầm non: Theo dõi kế hoạch tổ chức ăn, ngủ tại trường (lên thực đơn, khẩu phần ăn, chế biến thực phẩm; đủ điều kiện cho trẻ ăn, ngủ, các hoạt động học hoạt động vui chơi, đón trả trẻ... tại trường; theo dõi sức khỏe trẻ trường, lớp; vệ sinh an toàn thực phẩm...), việc tổ chức các hoạt động phát triển vận động cho trẻ.

Kiểm tra việc thực hiện chương trình hành động thực hiện luật thực hành chống lãng phí đối với GV như: Không cắt xén giờ dạy, cho trẻ ăn đúng, đủ khẩu phần đảm bảo vệ sinh an toàn thực phẩm, cân đo trẻ đúng quy định, không làm việc riêng trong giờ làm việc.

Kiểm tra y tế: theo dõi sức khỏe của cháu trên biểu đồ tăng trưởng; kết quả tỷ lệ suy dinh dưỡng, tăng giảm so với đầu năm học hoặc năm học trước. So sánh rút kinh nghiệm cho việc nuôi dưỡng chăm sóc sức khỏe cho trẻ. Việc tổ chức, nuôi dưỡng trẻ tại trường, lớp theo các chế độ quy định của nhà trẻ mẫu giáo.

4. Kết luận

Trên cơ sở nghiên cứu lí luận, thực trạng và đề xuất những giải pháp quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non. Đây là nhiệm vụ quan trọng trong giai đoạn hiện nay. Các cơ sở giáo dục mầm non cần thực hiện nghiêm túc các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ, góp phần nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ ở trường mầm non. ở các trường mầm non huyện Thuận Thành, tỉnh Bắc Ninh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2010), Thông tư 13/2010/TT-BGDĐT, ngày 15/4/2010 của Bộ GD&ĐT về việc ban hành Quy định về xây dựng trường học an toàn, phòng, chống tai nạn, thương tích trong cơ sở giáo dục mầm non.
- [2] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2010), Thông tư 13/2010/TT-BGDĐT, ngày 15/4/2010 của Bộ GD&ĐT về

- việc ban hành Quy định về xây dựng trường học an toàn, phòng, chống tai nạn, thương tích trong cơ sở giáo dục mầm non.
- [3] Chính phủ (2016), Quy định số 234/QĐ-TTg của Thủ tướng chính phủ ngày 05 tháng 02 năm 2016 về Phê duyệt chương trình phòng tránh tai nạn, thương tích trẻ em giai đoạn 2016-2020.
- [4] Chính phủ (2017), Nghị định 80/2017/NĐ-CP quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường.
- [5] Quyết định 1677/QĐ-TTg ngày 3/12/2018 về phê duyệt đề án phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2018-2025.
- [6] Quyết định số: 1248/QĐ-TTg ngày 19/07/2021 của Thủ tướng Chính phủ Phê duyệt Chương trình phòng, chống tai nạn, thương tích trẻ em giai đoạn 2021 – 2030
- [7] Phòng Giáo dục & Đào tạo huyện Thuận Thành, Báo cáo “Về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng tránh bạo lực học đường ở cơ sở giáo dục mầm non.
- [8] Đào Thị Minh Tâm (2014), "Một số biện pháp đảm bảo an toàn - phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo cho trẻ tại các cơ sở giáo dục mầm non", Tạp chí Khoa học ĐH Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số 57/2014.
- [9] Bộ giáo dục và đào tạo (2009), Điều lệ trường mầm non
- [10] Đinh Thị Bích Chi (2020), Quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ ở các trường mầm non quận 3 Tân Bình, Thành phố Hồ Chí Minh”, Luận văn thạc sĩ khoa học Giáo dục, Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh.
- [11] Lý Thị Thanh Trúc (2019), Quản lý hoạt động phòng tránh tai nạn thương tích cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non quận Tân Phú, Thành phố Hồ Chí Minh” Luận văn thạc sĩ khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

ABSTRACT

Management of activities for prevention of accidents for kindergarten children in Thuan Thanh district, Bac Ninh province

Preventing accidents and injuries among children in preschool institutions is an urgent issue which is getting more attention from the whole society. On that basis, this research studies and evaluates the current situation of the management of injury prevention activities among preschool children in preschools in Thuan Thanh district, Bac Ninh province and propose solutions for preventing the risk of unfortunate injuries occurring in preschools.

Keywords: *Management, accident and injury prevention, preschool education, Thuan Thanh district, Bac Ninh province.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG ĐẢM BẢO AN TOÀN CHO TRẺ TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON HUYỆN THỦY NGUYÊN THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Bùi Thị Thanh Hương¹

Tóm tắt. Từ nghiên cứu thực trạng về công tác quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ tại các trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên thành phố Hải Phòng, bài viết đã chỉ ra những ưu điểm và hạn chế, những nguyên nhân khó khăn cũng như thuận lợi trong quá trình thực hiện quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ trong các trường mầm non trên địa bàn khảo sát. Từ đó, đề xuất một số biện pháp nâng cao chất lượng trong công tác quản lý hoạt động này, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng nói riêng và cung cấp thêm kinh nghiệm cho các trường mầm non nói chung trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Quản lý hoạt động đảm bảo an toàn, đảm bảo an toàn cho trẻ, mầm non.*

1. Đặt vấn đề

Trẻ trong độ tuổi mầm non là giai đoạn phát triển nhanh về thể lực, trí lực cũng như toàn bộ cơ thể. Đây là giai đoạn trẻ khám phá, trải nghiệm, hình thành những kỹ năng cần thiết cho cuộc đời, chính vì vậy trẻ rất hiếu động và luôn có sự tò mò tìm hiểu trong cuộc sống hằng ngày, chính khả năng hiếu động, tính tự tin và sự tò mò trong khi trẻ chưa có kinh nghiệm để bảo vệ bản thân phòng tránh các tai nạn và đảm bảo an toàn cho chính mình sẽ dẫn tới việc trẻ bị tai nạn bất cứ lúc nào. Bên cạnh đó, việc chăm sóc, giáo dục trẻ không đúng hoặc không có phương pháp cũng dẫn tới việc trẻ bị sang chấn về tâm lý, gây ra các tai nạn về tinh thần cho trẻ. Do đó, đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non chính là đảm bảo cho trẻ được sống trong một môi trường an toàn về thể chất, tinh thần nhằm đảm bảo mục tiêu giáo dục mầm non.

Theo tiếp cận chức năng thì quản lý đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non là quá trình tác động có chủ đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý để thực hiện các nội dung đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non thông qua các chức năng quản lý nhằm đạt được mục tiêu giáo dục trong điều kiện môi trường luôn biến động. Nói cách khác, quản lý đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non là một quá trình tác động có chủ đích của HT trường mầm non tới các bộ phận và các cá nhân trong và ngoài nhà trường, để thực hiện các nội dung đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non thông qua các chức năng quản lý nhằm đảm bảo trẻ được phát triển trong một môi trường an toàn cả về thể chất lẫn tinh thần giúp trẻ phát triển một cách toàn diện [2].

2. Quy mô giáo dục mầm non tại Thủy Nguyên, Hải Phòng

Năm học 2020 - 2021, toàn huyện Thủy Nguyên có 44 trường mầm non (37 trường công lập, 07 trường tư thục) và 20 lớp tư thục độc lập được cấp phép. Với tổng số 685 nhóm lớp bao gồm: 160 nhóm trẻ, 525 lớp mẫu giáo (trong đó có 169 lớp mẫu giáo 5 tuổi). Tổng số trẻ đã huy động được 19.554 cháu ra lớp, trong đó nhà trẻ: 3.699/11.085 cháu đạt tỷ lệ 33.4%, mẫu giáo: 16.653/17.379 cháu đạt tỷ lệ 96%; Số trẻ 5 tuổi ra lớp là 5576/5445 cháu đạt 102% (trong đó có 131 cháu ở tỉnh, huyện khác đến học). Tính đến tháng 12/2021 toàn huyện (tính cả số liệu của lớp tư thục độc lập cấp phép) có 2.143 CBQL, GV và nhân viên, trong đó

Ngày nhận bài: 10/05/2022. Ngày nhận đăng: 21/06/2022.

¹Trường mầm non Hoàng Động, xã Hoàng Động, Thủy Nguyên, Hải Phòng
e-mail: buihithanhhuong.mnhd@gmail.com

CBQL là 121 người, GV là 1.439/1459 người (giảm 20 GV so với cùng kỳ). Trình độ chuyên môn của GV đạt chuẩn và trên chuẩn là 90%, kỹ năng tay nghề của đội ngũ GV đã được nâng lên. Hoạt động bồi dưỡng kỹ năng nghiệp vụ, tư tưởng đạo đức cho GV, các cách phòng tránh nhằm đảm bảo an toàn cho trẻ; kỹ năng thực hành cho các GV được tổ chức và duy trì đều đặn [1].

3. Tổ chức khảo sát thực trạng

Mục đích khảo sát: Khảo sát nhằm đánh giá đúng thực trạng quản lý đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non của HT các trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên, HP, lấy đó làm cơ sở để đề xuất các biện pháp tác động phù hợp nhằm đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non trong bối cảnh hiện nay.

Khách thể khảo sát: Tổng số 120 người tại 10 trường mầm non (Bao gồm: 10 HT/phó HT; 64 GV và 46 phụ huynh học sinh)

Nội dung khảo sát: (1) Thực trạng quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ; (2) Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ.

Phương pháp và công cụ khảo sát: (1) Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi và trưng cầu ý kiến; (2) Điều tra bằng phiếu hỏi dành cho CBQL, GV, PHHS.

Xử lý số liệu điều tra: Sử dụng cách tính điểm TB (\bar{X}) để tính điểm đạt được của từng nội dung khi điều tra thực trạng quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ tại trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng

+ Đánh giá điểm TB có trọng số (mean):
$$\bar{X} = \frac{\sum_{k=1}^n a_k x_k}{N}$$

Trong đó: x_1, x_2, \dots, x_n là n phần tử trong tập mẫu; a_i là trọng số của phần tử x_i . N là tổng số số lượng phần tử trong mẫu.

Đánh giá kết quả lựa chọn từng nội dung theo điểm TB được sử dụng quy đổi các mức như sau:

Bảng 1. Thang đánh giá mức độ của thực trạng khảo sát

Giá trị	<1.74	1.75-2.49	2.50-3.24	3.25-4.00
Mức độ nhận thức	Không quan trọng	Ít quan trọng	Quan trọng	Rất quan trọng
Mức độ thực hiện	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt

+ Xếp hạng mức độ cao, thấp của giá trị điểm TB đánh giá.

4. Kết quả thực trạng quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ tại các trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng

4.1. Thực trạng lập kế hoạch hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ

Kết quả khảo sát cho thấy: Nhận thức của CB, GV về việc xây dựng và triển khai các kế hoạch hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ rất được chú trọng với mức điểm TB chung lần lượt là ĐTB = 3.55, ở mức rất quan trọng. Tuy nhiên tỉ lệ này phân bố không được đồng đều: Các nội dung “Xây dựng mục tiêu hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, ĐTB = 3.75, xếp bậc 1/7; “Khảo sát thực trạng hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, ĐTB = 3.71, xếp bậc 2/7 được nhận thức khá tốt. Một số nội dung “Phân bổ nguồn nhân lực, vật lực, tài lực phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, điểm TB = 3.64, xếp bậc 6/7; “Xác định địa điểm, thời gian, đối tượng tham gia giáo dục hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, ĐTB = 3.33, xếp bậc 7/7 được nhận thức ở mức thấp hơn.

Về mức độ thực hiện lập kế hoạch hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non được đánh giá ở mức TB khá, ĐTB = 2.77, trong đó một số nội dung chưa được thực hiện tốt như: “Xác định rõ phương pháp, hình thức hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, điểm TB = 2.70. Đa số kế hoạch đảm bảo an toàn cho trẻ được xây dựng và triển khai tập chung cho cả năm học, chú trọng đến từng tháng, tuần. Việc QL công

tác đảm bảo an toàn trong hoạt động nuôi dưỡng trẻ ở trường mầm non được thực hiện dựa trên các chức năng QL và thực trạng QL hoạt động đảm bảo an toàn trong hoạt động nuôi dưỡng trẻ ở trường mầm non.

Bảng 2. Mức độ nhận thức và thực hiện lập kế hoạch HD đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
1) Xác định căn cứ pháp lý và căn cứ thực tiễn cho việc lập kế hoạch HD đảm bảo an toàn cho trẻ	430	3.58	3	350	2.92	1
2) Khảo sát thực trạng hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	445	3.71	2	345	2.88	2
3) Xây dựng mục tiêu hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	450	3.75	1	340	2.83	4
4) Xác định các nội dung hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	420	3.50	5	345	2.88	2
5) Xác định địa điểm, thời gian, đối tượng tham gia giáo dục hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	400	3.33	7	330	2.75	5
6) Xác định rõ phương pháp, hình thức HD đảm bảo an toàn cho trẻ	425	3.54	4	300	2.50	7
7) Phân bổ nguồn nhân lực, vật lực, tài lực phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	416	3.47	6	320	2.67	6
Điểm trung bình		3.55			2.77	

Một số nội dung như Xây dựng định kì kế hoạch ATVS thực phẩm, chăm sóc sức khỏe, phòng chống dịch bệnh và kế hoạch phòng tránh tai nạn thường gặp ở trẻ; Phổ biến thông tin cho đội ngũ GV kế hoạch ATVS thực phẩm, phòng tránh ngộ độc thực phẩm, an toàn chăm sóc SK phòng chống dịch bệnh, tai nạn thường gặp trẻ; Phân công nhiệm vụ cho cá nhân phụ trách trong việc kiểm soát nguồn nguyên liệu thực phẩm đảm bảo an toàn tươi sạch; Tổ chức tập huấn, bồi dưỡng cho đội ngũ GV nâng cao khả năng phát hiện, xử lí và phòng chống những tai nạn thương tích ở trẻ đã được triển khai trong kế hoạch.

4.2. Thực trạng tổ chức hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Thực hiện nhiệm vụ trong trường mầm non luôn là mục tiêu hàng đầu thì nhiệm vụ đảm bảo an toàn cho trẻ luôn được sự quan tâm của các cấp, các ngành, các CB, GV, PH của các đoàn thể trong và ngoài nhà trường. Vì đây là một vấn đề thu hút được sự quan tâm của rất nhiều các tổ chức XH đặc biệt là các bậc PH khi tin tưởng giao con em mình đến trường.

Bảng 3. Mức độ nhận thức và thực hiện tổ chức hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
1) Thành lập Ban chỉ đạo giáo dục HD đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non	420	3.50	4	380	3.17	4
2) Ban hành văn bản hướng dẫn thực hiện tổ chức hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non	414	3.45	5	385	3.21	3
3) Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm của các bộ phận và thành viên trong tổ chức	430	3.58	3	340	2.83	5
4) Tổ chức hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho GV về giáo dục đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non	435	3.63	2	395	3.29	1
5) Tổ chức ND hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non phong phú, đa dạng	450	3.75	1	390	3.25	2
6) Xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường với giáo dục và cộng đồng XH	400	3.33	6	330	2.75	6
Điểm trung bình		3.54			3.08	

Kết quả khảo sát cho thấy: Nhận thức của CB, GV về việc tổ chức hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ rất được chú trọng với mức điểm TB chung là ĐTB = 3.54, ở mức rất quan trọng. Các nội dung “Tổ chức hoạt động bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho GV về giáo dục đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non”, ĐTB = 3.63, xếp bậc 2/6 và nội dung “Tổ chức nội dung hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non phong phú, đa dạng”, ĐTB = 3.75, xếp bậc 1/6; nội dung “Xây dựng cơ chế phối hợp giữa nhà trường với GD và cộng đồng XH” được đánh giá thấp nhất, điểm TB = 3.33, xếp bậc 6/6. Về mức độ thực hiện tổ chức hoạt động đảm bảo an toàn ở trường mầm non được đánh giá ở mức khá, ĐTB = 3.08, nội dung “Tổ chức HDBD nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho GV về giáo dục đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non” được thực hiện tốt nhất, ĐTB = 3.29, xếp bậc 1/6; nội dung được đánh giá thấp nhất là “Xây dựng cơ chế phối hợp giữa NT với GD và cộng đồng XH”, điểm TB = 2.75, xếp bậc 6/6. Như vậy ở đây ta thấy mức độ quan trọng và thực hiện được CB, GV đánh giá chưa đồng đều, chỉ tập chung chú ý đến thực hiện các hoạt động trong chương trình, mặc dù các hoạt động ngoài giờ lên lớp cũng rất quan trọng.

4.3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Bảng 4. Mức độ nhận thức và thực hiện chỉ đạo hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
1) Cụ thể hóa văn bản của cấp trên về hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non phù hợp với nhận thức	420	3.50	4	380	3.17	1
2) Tuyên truyền phổ biến, nhắc nhở thường xuyên GV thực hiện HD đảm bảo an toàn cho trẻ	445	3.71	1	355	2.96	2
3) Bố trí điều chỉnh, sắp xếp hợp lý khuôn viên của NT	435	3.63	2	335	2.79	4
4) Khuyến khích tinh thần tự học, sáng kiến kinh nghiệm và các ý kiến đóng góp của đội ngũ GV, CBQL về đảm bảo an toàn cho trẻ.	432	3.60	3	345	2.88	3
Điểm trung bình		3.61			2.95	

Kết quả khảo sát cho thấy: Nhận thức của CB, GV về việc chỉ đạo hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ rất được chú trọng với mức điểm TB chung là ĐTB = 3.61, ở mức rất quan trọng. Các nội dung “Cụ thể hóa văn bản của cấp trên về hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non phù hợp với NT”, ĐTB = 3.50, và nội dung “Chỉ đạo gắn kết chặt chẽ giữa GV với cha mẹ trẻ trong hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, ĐTB = 3.60 chưa được nhận thức tốt. Về mức độ thực hiện chỉ đạo hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non được đánh giá ở mức khá, ĐTB = 2.95, nội dung “Bố trí điều chỉnh, sắp xếp hợp lý khuôn viên của NT” được đánh giá thấp nhất, điểm TB = 2.79, xếp bậc 4/4. Như vậy, trong công tác chỉ đạo hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ nhà trường hiện nay, cần quan tâm theo dõi, giám sát, điều chỉnh sai sót trong quá trình hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ và Khuyến khích tinh thần tự học, sáng kiến kinh nghiệm và các ý kiến đóng góp của đội ngũ GV, CBQL về hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ.

4.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Kết quả khảo sát tại Bảng 5 cho thấy: Mức độ thực hiện ở đây ta thấy việc thực hiện kiểm tra, đánh giá hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ trong trường mầm non cũng đã được chú trọng, nhận thức về tầm quan trọng có điểm TB = 3.45 ở mức rất quan trọng và mức độ thực hiện điểm TB = 3.02, ở mức khá. Các nội dung thực hiện còn hạn chế như “Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để điều chỉnh kế hoạch tổ chức sau”, điểm TB = 2.92; “Xây dựng các tiêu chí đánh giá hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, điểm TB = 2.96.

Bảng 5. Mức độ nhận thức và thực hiện kiểm tra, đánh giá hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
1) Xây dựng các tiêu chí đánh giá hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	435	3.63	1	355	2.96	4
2) Kiểm tra kết quả thực hiện hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	410	3.42	2	365	3.04	2
3) Đánh giá trẻ trong và sau quá trình thực hiện hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ	409	3.41	4	360	3.00	3
4) Báo cáo kết quả giáo dục phòng chống tai nạn thương tích cho HS	410	3.42	2	380	3.17	1
5) Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để điều chỉnh kế hoạch tổ chức sau	405	3.38	5	350	2.92	5
Điểm trung bình		3.45			3.02	

4.5. Thực trạng quản lý điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Kết quả khảo sát tại Bảng 6 cho thấy: Nhận thức của CB, GV, CMT về quản lý điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non được đánh giá ở mức rất quan trọng ĐTB = 3.33. Nội dung “Quản lý điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, ĐTB = 3.67, xếp bậc 1/5; “Tạo điều kiện để GV khai thác, sử dụng cơ sở vật chất, TB trong hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ.”, ĐTB = 3.41, xếp bậc 2/5 được nhận thức khá tốt. Một số nội dung “Khai thác, sử dụng điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị ở địa phương”, điểm TB = 3.08, xếp bậc 5/5; “Đảm bảo nguồn kinh phí phục vụ cho hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, ĐTB = 3.13, xếp bậc 4/5 được nhận thức ở mức thấp hơn. Về mức độ thực hiện quản lý điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non được đánh giá ở mức khá, ĐTB = 2.97, trong đó một số nội dung chưa được thực hiện tốt như: “Khai thác, sử dụng điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị ở địa phương”; “Đảm bảo nguồn kinh phí phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ”, điểm TB lần lượt = 2.92 và 2.67.

Bảng 6. Mức độ nhận thức và thực hiện quản lý điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
1) Quản lý điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn	440	3.67	1	415	3.07	2
2) Tạo điều kiện để GV khai thác, sử dụng cơ sở vật chất, TB trong hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ.	375	3.41	2	385	3.21	1
3) Môi trường làm việc lành mạnh, cởi mở, đoàn kết để mỗi GV đều phát huy hết năng lực, sở trường của mình.	404	3.37	3	360	3.00	3
4) Khai thác, sử dụng điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị ở địa phương.	370	3.08	5	350	2.92	4
5) Đảm bảo nguồn kinh phí phục vụ hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ.	375	3.13	4	320	2.67	5
Điểm trung bình		3.33			2.97	

4.6. Thực trạng sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Bảng 7. Mức độ nhận thức và thực hiện sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
1) Chỉ đạo GV phối hợp chặt chẽ với CMT trong hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường và ở nhà	440	3.67	1	415	3.07	2
2) Kết hợp với chính quyền địa phương và các cơ quan liên quan (UBND, CA, trạm y tế...) để chủ động các hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non	375	3.41	2	385	3.21	1
3) Đẩy mạnh XHH giáo dục ở trường mầm non	404	3.37	3	360	3.00	3
4) Huy động sự giúp đỡ của các tổ chức giáo dục trên địa bàn TP.	370	3.08	4	350	2.92	4
Điểm trung bình		3.38			3.05	

Kết quả khảo sát cho thấy: Mặc dù chỉ đạo hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ mầm non có vai trò vô cùng quan trọng nó dẫn đến chất lượng của NT, tuy nhiên qua khảo sát mức độ phối hợp của các lực lượng trong NT cho chúng ta thấy với các tiêu chí chú trọng không đồng đều, ở đây mới chỉ chú trọng đến CB, GV, NV trong NT với các thứ bậc 1, 2, 3 còn đối với các lực lượng khác thì sự phối hợp chưa cao ở thứ bậc 8, 9 là hội CMHS; chính quyền nơi cư trú với = 3,08. Mặc dù để đảm bảo an toàn cho trẻ cần rất nhiều lực lượng cùng chung tay xây dựng nhưng công tác phối hợp với các lực lượng trong và ngoài nhà trường trong phòng chống dịch bệnh, ATVS thực phẩm, khả năng gây thương tích cho trẻ ít được thực hiện, chưa thường xuyên, chỉ mang tính đột xuất.

5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lí hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ tại trường mầm non huyện Thủy Nguyên thành phố Hải Phòng

Bảng 8. Mức độ nhận thức và thực hiện các yếu tố ảnh hưởng đến quản lí hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ tại trường mầm non huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng

Nội dung	Mức độ nhận thức			Mức độ thực hiện		
	Tổng	Trung bình	Thứ bậc	Tổng	Trung bình	Thứ bậc
Yếu tố khách quan						
Môi trường kinh tế -XH	420	3.50	1	435	3.63	1
Truyền thống văn hóa, phong tục tập quán địa phương	410	3.42	2	410	3.42	2
Sự quan tâm của các cấp ủy, chính quyền địa phương, quận (huyện), thành phố, Hội đồng giáo dục phường (xã), Phòng GD, Sở GD	405	3.38	3	409	3.41	4
Đổi mới giáo dục mầm non	395	3.29	4	410	3.42	2
Điểm trung bình		3.40			3.47	
Yếu tố chủ quan						
Nhận thức và năng lực của người CBQL	475	3.96	1	470	3.92	1
Nhận thức và năng lực của GV	465	3.88	2	460	3.83	2
Cha mẹ trẻ	450	3.75	3	436	3.63	3
Đặc điểm tâm lý trẻ	442	3.68	4	428	3.57	5
Cơ sở vật chất, thiết bị ở trường mầm non	430	3.58	5	430	3.58	4
Điểm trung bình chung		3.77			3.71	

Kết quả khảo sát cho thấy:(1) Ở nhóm các yếu tố khách quan với ĐTB = 3.40 về nhận thức và 3.47 về mức độ ảnh hưởng. Các nội dung như “Môi trường kinh tế -XH”; “đổi mới giáo dục mầm non”; “Truyền thống văn hóa, phong tục tập quán địa phương” được đánh giá cao; (2) Nhóm các yếu tố chủ quan: Chiếm

lĩnh ở thứ bậc 1 là yếu tố Nhận thức và năng lực của người CBQL (ĐTB = 3.92, xếp bậc 1/5) và Nhận thức và năng lực của GV (ĐTB = 3.83, xếp bậc 2/5). Vì đây là lực lượng nòng cốt quan trọng để thực hiện các nội dung đảm bảo an toàn cho trẻ.

6. Biện pháp quản lí hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ trong các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng

6.1. Tổ chức tuyên truyền nâng cao nhận thức cho CBQL, GV và các lực lượng trong cộng đồng về đảm bảo an toàn cho trẻ ở các trường mầm non

Cập nhật các nội dung, hướng dẫn mới nhất về công tác đảm bảo an toàn cho trẻ trong trường mầm non của các ban ngành, tuyên truyền sâu rộng cho đội ngũ CBQL, GV, NV trong các trường mầm non có nhận thức đầy đủ, sâu rộng về chức trách và nhiệm vụ của mình trong việc tổ chức các hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ trong trường mầm non, giúp cho CBQL, GV, NV các trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng ý thức được tầm quan trọng của việc đảm bảo an toàn cho trẻ trong trường mầm non trong bối cảnh hiện nay đặc biệt là đối với những trẻ khuyết tật không có ý thức để tự bảo vệ bản thân để từ đó biết phối kết hợp với PH, các TC đoàn thể trong việc chăm sóc và đảm bảo an toàn cho trẻ.

6.2. Chỉ đạo xây dựng kế hoạch hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ phù hợp với thực tiễn ở các trường mầm non

Kế hoạch cần đảm bảo các phần gồm: Mục đích, yêu cầu; chỉ tiêu; nhiệm vụ, giải pháp; tổ chức thực hiện. (1) Mục đích, yêu cầu phải rõ ràng, chỉ tiêu cần bám sát thực tế nhà trường, xác định cụ thể thứ tự ưu tiên cho các mục tiêu cần đạt được trong hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ trong từng năm học, từng học kỳ, từng quý, từng tháng; (2) Nhiệm vụ, giải pháp phải hợp lý, khả thi, vừa sức, phù hợp với GV và trẻ. Các kế hoạch được cụ thể vào KH năm học, KH cho từng học kỳ, từng tháng, cho các hoạt động lễ hội.. Như Tổ chức Ngày hội của bé đến trường cho trẻ cũng phải có kế hoạch để đảm bảo an toàn cho trẻ khi tham gia ngày hội. . . Tùy vào tình hình thực tế của các lớp GV lồng ghép các hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ cụ thể trong từng hoạt động, từng lĩnh vực phát triển của trẻ lớp mình. Có kế hoạch cụ thể rõ ràng, phân công trách nhiệm cho từng cá nhân. Ban Giám hiệu, đứng đầu là HT các trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng cần tìm hiểu đầy đủ các hệ thống văn bản hướng dẫn về công tác đảm bảo an toàn cho trẻ. Các kế hoạch phải đồng bộ thống nhất từ trên xuống dưới. CB, GV, NV phải có ý thức về công việc của mình.

6.3. Tổ chức hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ gắn với trách nhiệm của từng vị trí ở các trường mầm non

Nội dung của hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ bao gồm an toàn về tâm lý, an toàn về sức khỏe và an toàn về tính mạng trẻ. Vì vậy bám sát vào nội dung đó Ban giám hiệu các trường mầm non công lập huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng cần thực hiện bám sát nội dung yêu cầu công tác đảm bảo an toàn cho trẻ với từng độ tuổi cho phù hợp, thiết thực, đáp ứng yêu cầu đặt ra.

6.4. Chỉ đạo tăng cường kiểm tra, giám sát và đánh giá hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở các trường mầm non

Kiểm tra việc thực hiện trường học an toàn phòng chống các tai nạn thương tích cho trẻ. Chỉ đạo kiểm tra đánh giá cơ sở vật chất, trang thiết bị trường học để thay thế, loại bỏ những nguy cơ gây mất AT cho trẻ. Chỉ đạo công tác truyền thông tới các bậc PH. Công tác kiểm tra, đánh giá trong hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ phải được thực hiện thường xuyên, định kì, có kế hoạch, có mục tiêu, nội dung và đa dạng những phương pháp, hình thức tổ chức. Ngoài thực hiện kiểm tra, đánh giá xác định năng lực đội ngũ chăm sóc, công tác kiểm tra, đánh giá còn tập trung vào việc tổ chức kiểm tra, đánh giá khả năng đáp ứng của cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ cho vui chơi, lao động, học tập, thiết bị y tế, cảnh quan môi trường, thực

phẩm, địa điểm tổ chức HĐ ngoại khoá, điều kiện, phương tiện tổ chức HĐ ngoại khoá đến hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ.

6.5. Tham mưu cho chính quyền địa phương đầu tư điều kiện cơ sở vật chất, xây dựng và phát triển môi trường sư phạm an toàn cho trẻ

Tiến hành kiểm tra định kỳ về hiện trạng cơ sở vật chất, thiết bị đồ dùng dạy học theo đúng thông tư xem mức độ sử dụng theo các tiêu chí như: Đang dùng tốt, bị hư hỏng bao nhiêu, đồ dùng còn có thể khắc phục sửa chữa được... Hàng năm đánh giá kiểm tra cơ sở vật chất vào đầu năm học và cuối năm học để từ đó có cơ sở xây dựng kế hoạch mua sắm bổ sung, thay thế những thiết bị còn thiếu cho HT duyệt. Trên cơ sở khảo sát đánh giá thực trạng của việc sử dụng đồ dùng đồ chơi, trang thiết bị; căn cứ vào điều kiện kinh tế của nhà trường và nhằm đáp ứng được yêu cầu của đổi mới HT xem xét việc trang bị các đồ dùng, thiết bị theo đúng quy định có sự tham vấn của Hội đồng nhà trường. Đặc biệt ưu tiên cho các thiết bị gây nguy cơ mất an toàn cao cần phải được thay thế khắc phục ngay.

6.6. Chỉ đạo tăng cường công tác phối hợp giữa nhà trường mầm non với cộng đồng xã hội nhằm đảm bảo an toàn cho trẻ

Tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo về nội dung đảm bảo an toàn cho trẻ trong trường mầm non. Ngay từ đầu năm học nhà trường chỉ đạo GV tiến hành tổ chức cuộc họp PH bầu ban đại diện PH các lớp và Ban đại diện Hội CMHS nhà trường để từ đó Ban giám hiệu phối kết hợp với Ban đại diện Hội CMHS tuyên truyền, phổ biến những kiến thức về đảm bảo an toàn cho trẻ: Nhà trường xây dựng bảng tuyên truyền để ở sân trường tuyên truyền phổ biến các kiến thức chăm sóc, nuôi dạy con cái, kiến thức về đảm bảo an toàn cho trẻ; cách phòng chống các dịch bệnh. . . ; Nhà trường phối hợp với trung tâm y tế phường, bệnh viện nhi để tư vấn, giúp đỡ nhà trường trong các công tác về y tế; Phối hợp với Hội phụ nữ phường đẩy mạnh các công tác tuyên truyền giáo dục truyền thông, giáo dục Luật bảo vệ trẻ em, các Công ước của Liên hiệp quốc về quyền trẻ em. . . ; Chi đoàn trường phối hợp với Đoàn thanh niên xã vận động nhân dân ủng hộ ngày công tham gia làm sạch đường hè tạo cảnh quan thoáng mát, rửa sạch đồ chơi trên sân trường. . .

7. Kết luận

Từ thực tế phát triển giáo dục mầm non của huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng trong thời gian qua, có thể thấy rõ vai trò và thực trạng của hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ đối với sự phát triển toàn diện của trẻ, đặc biệt là mục tiêu giáo dục chung của trẻ và thành tựu giáo dục mầm non. Hải Phòng là một trong những thành phố có chất lượng giáo dục mầm non cao nhất cả nước, để thực hiện thắng lợi mục tiêu phát triển giáo dục mầm non, TP Hải Phòng đã triển khai đồng thời nhiều giải pháp quan trọng. Tuy nhiên trong thực tế, việc quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ ở các trường mầm non công lập Thủy Nguyên còn nhiều bất cập, hạn chế, chưa thỏa mãn sự kì vọng của XH. Chính vì vậy, yêu cầu đặt ra là cần phát huy nội lực của bản thân mỗi CB, GV để góp phần nâng cao chất lượng hoạt động đảm bảo an toàn, muốn vậy các trường mầm non công lập Thủy Nguyên cần thực hiện đồng bộ các biện pháp quản lý hoạt động đảm bảo an toàn cho trẻ nhằm từng bước nâng cao chất lượng giáo dục và hoàn thành tốt các mục tiêu giáo dục mà các trường mầm non đề ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Báo cáo tổng kết hàng năm của Phòng Giáo dục và Đào tạo Huyện Thủy Nguyên, tỉnh Hải Phòng
- [2] Phạm Thị Châu (2008), Giáo trình quản lý giáo dục mầm non, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [3] Phạm Mai Chi, Vũ Yến Khanh, Nguyễn Thị Hồng Thu (2011), Các hoạt động giáo dục dinh dưỡng-sức khỏe cho trẻ mầm non. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [4] Nguyễn Thu Hiền (2012), Cẩm nang chăm sóc sức khỏe trẻ em, Nhà xuất bản giáo dục Việt Nam.

- [5] Phạm Thị Lan (2016), Quản lý giáo dục mầm non, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[6] Quốc hội, Luật giáo dục 2019, luật số 43/2019/QH14 ngày 16/6/2019.

ABSTRACT

**Measures of managing safety insurances for children at Kindergartens
in Thuy Nguyen district, Hai Phong city**

From the survey on the situation of managing safety insurances for children at public kindergartens in Thuy Nguyen district, Hai Phong city, the paper figures out the advantages and disadvantages, the causes and difficulties, as well as the benefits in the process of managing safety insurances for children at the preschools in the survey area. Therefore, some measures are proposed to improve the quality in the management of safety insurances for children, contributing to the quality improvement of the overall education at preschools particularly in Thuy Nguyen district, Hai Phong city and generally providing more experience for preschools in the current context of educational innovation.

Keywords: *Managing safety insurances, safety insurances for children, kindergartens.*

QUẢN LÝ QUÁ TRÌNH DẠY HỌC MÔN NGỮ VĂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Lê Thị Thu Hương¹

Tóm tắt. Ngữ văn là môn học bắt buộc đối với học sinh từ lớp 1 đến lớp 12. Đây là môn học quan trọng, góp phần xây dựng cho học sinh những phẩm chất cao đẹp. Đối với cấp trung học cơ sở, môn Ngữ văn giúp học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học. Quản lý quá trình dạy học môn Ngữ Văn ở trường Trung học cơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, được thực hiện theo một quy trình gồm có 3 bước đó là: Quản lý giai đoạn chuẩn bị; Quản lý giai đoạn thực thi và quản lý giai đoạn đánh giá cải tiến.

Từ khóa: *Quản lý, quá trình dạy học, ngữ văn, trung học cơ sở, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.*

1. Đặt vấn đề

Môn Ngữ văn là môn học bắt buộc, quan trọng không chỉ đối với chương trình giáo dục trong nhà trường phổ thông nói chung mà còn là môn học góp phần xây dựng cho học sinh những phẩm chất cao đẹp như: Tình yêu đối với thiên nhiên, tình yêu quê hương đất nước, ý thức đối với cội nguồn, tự hào dân tộc, lòng nhân ái vị tha... Môn Ngữ văn hướng tới đào tạo con người toàn diện trong xã hội. Chính vì vậy, mà đổi mới chương trình giáo dục phổ thông phải gắn liền với đổi mới dạy học môn Ngữ văn.

Trong hệ thống giáo dục quốc dân, cấp trung học cơ sở là cầu nối giữa tiểu học và trung học phổ thông tiếp tục thực hiện yêu cầu giáo dục cơ sở định hướng cho học sinh học lên hoặc học nghề, vào đời tùy theo năng lực, điều kiện hoàn cảnh của học sinh, đồng thời đáp ứng những đòi hỏi của xã hội. Cấp học này có vai trò quan trọng đến chất lượng học tập và quá trình hình thành, phát triển nhân cách của học sinh, lứa tuổi trung học cơ sở.

Quản lý quá trình dạy học ở trường trung học cơ sở là một công việc không hề dễ đối với nhà quản lý và còn khó khăn hơn đối với việc quản lý quá trình dạy học môn Ngữ văn. Do vậy, đổi mới và nâng cao chất lượng quản lý giáo dục, nâng cao trình độ nghiệp vụ quản lý cũng như việc nhận thức đúng về công tác quản lý quá trình dạy học môn Ngữ Văn của nhà quản lý sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Ngữ Văn ở cấp trung học cơ sở.

Bài viết đề cập đến một số vấn đề lí luận về quản lý quá trình dạy học môn ngữ văn theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Quản lý, quản lý giáo dục và quản lý nhà trường, quản lý quá trình dạy học

Tác giả Nguyễn Quốc Chí - Nguyễn Thị Mỹ Lộc cho rằng: “Quản lý là quá trình đạt đến mục tiêu của tổ chức bằng cách vận dụng các hoạt động (chức năng) kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra” [2;9].

Theo tác giả Trần Kiểm, “Quản lý giáo dục được hiểu là hệ thống những tác động tự giác, có ý thức, có mục đích, có kế hoạch, có hệ thống, hợp quy luật của chủ quản lý đến tập thể giáo viên, công nhân viên,

Ngày nhận bài: 10/05/2022. Ngày nhận đăng: 17/06/2022.

¹ Trường THCS Phú Lương, quận Hà Đông, thành phố Hà Nội
e-mail: lehuong101975@gmail.com

tập thể học sinh, cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội trong và ngoài nhà trường nhằm thực hiện có chất lượng và hiệu quả mục tiêu giáo dục của nhà trường” [3;37].

Theo Nguyễn Ngọc Quang “Quản lý nhà trường là quản lý hoạt động dạy và học tức là làm sao đưa hoạt động đó từ trạng thái này sang trạng thái khác để dần dần tiến tới mục tiêu giáo dục” [5;34].

3. Quá trình dạy học và quản lý quá trình dạy học

Theo tác giả Trần Thị Tuyết Oanh, quá trình dạy học là sự thống nhất biện chứng của hai thành tố cơ bản trong quá trình dạy học - hoạt động dạy và hoạt động học. Nói cách khác, “Quá trình dạy học theo cách tiếp cận hệ thống bao gồm tập hợp các thành tố cấu trúc, có mối quan hệ biện chứng với nhau” [4;133].

Quản lý quá trình dạy học là quản lý hệ thống toàn vẹn bao gồm các thành tố cơ bản của quá trình dạy học như: Mục đích dạy học, nhiệm vụ dạy học, nội dung dạy học; giáo viên và hoạt động dạy, học sinh và hoạt động học, phương pháp dạy học, cơ sở vật chất, trang thiết bị, phương tiện dạy học, các hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá, kết quả dạy học.

4. Môn Ngữ Văn trong chương trình giáo dục phổ thông mới

Ngữ văn là môn học bắt buộc được học từ lớp 1 đến lớp 12. Môn Ngữ văn trong chương trình giáo dục phổ thông mới được xây dựng trên cơ sở kế thừa và phát triển những ưu điểm của các chương trình hiện hành, đồng thời tiếp thu thành tựu nghiên cứu về khoa học giáo dục và kinh nghiệm xây dựng theo mô hình phát triển năng lực của những nền giáo dục tiên tiến trên thế giới; đặt nền tảng cho một xã hội nhân văn, phát triển bền vững và phồn vinh [1].

Đối với cấp trung học cơ sở, môn Ngữ văn giúp học sinh tiếp tục phát triển những phẩm chất tốt đẹp đã được hình thành ở tiểu học; nâng cao và mở rộng yêu cầu phát triển về phẩm chất với các biểu hiện cụ thể như: biết tự hào về lịch sử dân tộc và văn học dân tộc; có ước mơ và khát vọng, có tinh thần tự học và tự trọng, có ý thức công dân, tôn trọng pháp luật. Không những thế, môn Ngữ văn còn tiếp tục phát triển các năng lực chung, năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học đã hình thành ở cấp tiểu học với các yêu cầu cần đạt cao hơn.

Nội dung dạy học môn Ngữ văn gồm: hoạt động đọc, viết, nói và nghe; kiến thức (tiếng Việt, văn học); ngữ liệu.

Về phương pháp dạy học môn Ngữ Văn: Vận dụng các phương pháp giáo dục theo định hướng chung là dạy học tích hợp và phân hóa; đa dạng hoá các hình thức tổ chức, phương pháp và phương tiện dạy học; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong học tập và vận dụng kiến thức, kĩ năng của học sinh. Căn cứ vào chương trình, giáo viên chủ động, linh hoạt xây dựng và tổ chức các bài học theo định hướng: Thực hiện yêu cầu tích hợp nội môn (cả kiến thức và kĩ năng), tích hợp liên môn và tích hợp những nội dung giáo dục ưu tiên (xuyên môn); thực hiện dạy học phân hóa theo đối tượng học sinh ở tất cả các cấp và phân hóa góp phần định hướng nghề nghiệp ở trung học phổ thông. Bên cạnh đó, còn rèn luyện cho học sinh phương pháp đọc, viết, nói và nghe; thực hành, trải nghiệm việc tiếp nhận và vận dụng kiến thức tiếng Việt, văn học thông qua các hoạt động học bằng nhiều hình thức trong và ngoài lớp học; chú trọng sử dụng các phương tiện dạy học, khắc phục tình trạng dạy theo kiểu đọc chép, phát triển tư duy, rèn luyện kĩ năng sử dụng các phương tiện cho học sinh. Tăng cường, phát huy tính tích cực, tự lực của học sinh; dành nhiều thời gian cho học sinh nghiên cứu sách giáo khoa và tài liệu học tập, luyện tập, thực hành, trình bày, thảo luận, bảo vệ kết quả học tập để học sinh biết tự đọc, viết, nói và nghe theo những yêu cầu và mức độ khác nhau; kiểm tra, đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ học tập của học sinh.

Về các hình thức đánh giá quá trình và đánh giá kết quả dạy học môn Ngữ Văn: Nội dung đánh giá Trong môn Ngữ văn, giáo viên đánh giá phẩm chất, năng lực chung, năng lực đặc thù và sự tiến bộ của học sinh thông qua các hoạt động đọc, viết, nói, nghe. Đánh giá trong môn Ngữ văn thực hiện bằng hai cách: đánh giá thường xuyên và đánh giá định kì. Dù đánh giá theo hình thức nào cũng đều phải bảo đảm nguyên tắc

học sinh được bộc lộ, thể hiện phẩm chất, năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học, tư duy hình tượng và tư duy logic, những suy nghĩ và tình cảm của chính học sinh, không vay mượn, sao chép; khuyến khích các bài viết có cá tính và sáng tạo. Học sinh cần được hướng dẫn tìm hiểu để có thể nắm vững mục tiêu, phương pháp và hệ thống các tiêu chí dùng để đánh giá các phẩm chất, năng lực này.

5. Quản lý quá trình dạy học môn Ngữ Văn ở trường Trung học cơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

5.1. Quản lý giai đoạn chuẩn bị

Phân tích nhu cầu: Phân tích nhu cầu là khâu đầu tiên trong quy trình dạy học. Để quản lý khâu này, người quản lý cần định hướng và quản lý giáo viên thực hiện các công việc sau: Xác định vị trí môn học (đang dạy) trong chương trình của bậc học; Điều tra đối tượng dạy học.

Xác định mục tiêu dạy học môn học, bài học:

Xác định mục tiêu dạy học: Mục tiêu của môn học là những gì học sinh hoàn thành được sau khi học xong môn học về kiến thức, kĩ năng, thái độ. Đó là những mục tiêu thuộc lĩnh vực nhận thức (kiến thức), lĩnh vực tâm vận (kĩ năng) và lĩnh vực tình cảm (thái độ). Những mục tiêu này được xác định dưới dạng hành vi, có thể quan sát được, chỉ rõ những hành vi mà học sinh phải thực hiện để chứng tỏ mục tiêu học tập đã hoàn thành.

Xác định mục tiêu bài học: Đây là yếu tố quan trọng nhất để lựa chọn, sắp xếp nội dung dạy học, lựa chọn hình thức tổ chức dạy học, phương pháp, phương tiện, công cụ dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá. Mục tiêu bài học cũng là thành phần cơ bản của kế hoạch bài dạy (giáo án). Mục tiêu bài học là sự miêu tả đầu ra mong đợi của giáo viên và học sinh sau một bài học, là cơ sở cho các hoạt động khác trong giờ học và cũng là tiêu chí để đánh giá hiệu quả giờ học.

Lập kế hoạch dạy học: Trên cơ sở các thông tin thu được từ khâu phân tích nhu cầu, căn cứ mục tiêu chung của môn học và mục tiêu chi tiết của từng bài học, giáo viên xây dựng kế hoạch dạy học cho từng bài học trong suốt một học kì hay năm học. Kế hoạch dạy học là lịch trình cho một học kì/năm học, chi tiết tới từng bài học với dự kiến về hình thức tổ chức dạy học (ở nhà, trên lớp, làm việc nhóm, thí nghiệm v.v.), các phương pháp, phương tiện, công cụ cần chuẩn bị (máy chiếu, đồ dung, thí nghiệm, phiếu học tập, câu hỏi v.v.), các hình thức kiểm tra đánh giá có thể (trắc nghiệm khách quan, câu đố v.v.) ứng với từng bài học. Phần cuối của kế hoạch dạy học là kế hoạch kiểm tra đánh giá với các hình thức khác nhau vào các thời điểm khác nhau. Ngoài ra, giáo viên có thể lập kế hoạch cho các hoạt động ngoài giờ lên lớp (ngoại khoá của bộ môn).

Tổ chức tài liệu dạy học: Căn cứ các thông tin thu được, nhất là trong phần xác định mục tiêu môn học và mục tiêu chi tiết cho từng bài học, giáo viên lựa chọn, sắp xếp và tổ chức tài liệu học tập cho phù hợp. Ngoài sách giáo khoa là các tài liệu học tập chính, giáo viên có thể chuẩn bị các loại sách tham khảo, tranh ảnh, hiện vật, băng hình, băng tiếng, các trang web học tập liên quan... Các tài liệu này được lựa chọn trên cơ sở mục tiêu của từng bài học và các hình thức tổ chức dạy - học đã được ghi trong kế hoạch dạy học. Lứa tuổi, hứng thú, đặc điểm tâm sinh lí của học sinh cũng là căn cứ để giáo viên lựa chọn tài liệu học tập. Để dễ sử dụng, giáo viên tổ chức các tài liệu học tập theo bài, có ghi chú để dễ tìm kiếm khi cần. Có thể khai thác thông tin về môn học, bài học trên Internet và tạo đường link với kế hoạch bài học.

Chuẩn bị các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học: Mỗi bậc nhận thức (ứng với những nội dung nhất định) đòi hỏi có hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá tương ứng. Căn cứ bậc nhận thức của mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, giáo viên có thể lựa chọn các hình thức tổ chức dạy học phù hợp.

Mỗi hình thức tổ chức dạy học đều có các phương pháp dạy học tương ứng, giáo viên có thể lựa chọn hoặc kết hợp các phương pháp phù hợp để sử dụng nhằm đạt mục tiêu dạy học (thuyết giảng, vấn đáp, giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, xemina, kết hợp các trò chơi, đóng vai...)

Chuẩn bị các phương tiện, công cụ dạy học: Mỗi hình thức tổ chức dạy học, mỗi phương pháp dạy học cần những phương tiện, công cụ tương ứng. Những phương tiện kĩ thuật: Máy tính nối mạng, đèn chiếu, màn hình, các dụng cụ thí nghiệm, đồ dùng dạy học, phòng bộ môn. Những công cụ: Bảng các loại, các loại phiếu học tập, các loại công cụ tự nhiên, tự tạo

5.2. Quản lí giai đoạn thực thi

- Quản lí giai đoạn lập kế hoạch bài dạy, soạn giáo án: Bao gồm các hoạt động sau: Quản lí việc thực hiện mục tiêu dạy học; Quản lí việc thực hiện nội dung chương trình dạy học; Quản lí việc lập kế hoạch bài học, soạn giáo án; Quản lí việc thực hiện thời khoá biểu của giáo viên, Quản lí việc đổi mới phương pháp, phương tiện dạy học; Quản lí việc kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học.

- Quản lí môi trường dạy học: Là quản lí việc chuẩn bị các điều kiện cần thiết phục vụ cho dạy học như cơ sở vật chất: Lớp học, bàn ghế, đồ dùng dạy học, tư liệu, tài liệu cần thiết dùng cho giáo viên và học sinh. Thiết lập mối quan hệ với gia đình học sinh qua Ban đại diện cha mẹ học sinh của lớp, trường. Tinh thần, ý thức trách nhiệm và một tâm thế tốt để sẵn sàng thực thi quá trình dạy học. Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học là tất cả các phương tiện vật chất được sử dụng vào việc giảng dạy, học tập và các hoạt động mang tính giáo dục và đào tạo khác để đạt được mục đích giáo dục. Cơ sở vật chất giáo dục đơn thuần: trường lớp, sân chơi, bãi tập, phòng nghiệm, thư viện, phòng học bộ môn... Nội dung quản lí cơ sở vật chất, thiết bị dạy học: Xây dựng, bảo quản, bổ sung thường xuyên cơ sở vật chất, thiết bị dạy học để ngày càng đáp ứng đủ nhu cầu về giảng dạy và học tập, các hoạt động khác trong nhà trường. Bồi dưỡng các kĩ năng sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị dạy học cho giáo viên.

5.3. Quản lí giai đoạn đánh giá cải tiến

- Ghi chép sau giờ dạy: Sau một giai đoạn (học kì, năm học), giáo viên tổng kết tư liệu thu được và lập kế hoạch cải tiến cho hoạt động nghề nghiệp của bản thân ở giai đoạn sau. Những tư liệu làm cơ sở cho việc xây dựng kế hoạch đánh giá cải tiến có thể là: Thông tin phản hồi từ phía học sinh về hoạt động dạy học; Thông tin phản hồi từ các bài kiểm tra đánh giá mà học sinh thực hiện trong năm học; Kết quả học tập của học sinh sau một năm học; Đánh giá của đồng nghiệp sau dự giờ; Quan sát, đánh giá của chính giáo viên; Đánh giá của cán bộ quản lí, tổ trưởng.

- Lập kế hoạch cải tiến: Hồ sơ bao gồm: Chương trình môn học; kế hoạch dạy học môn học; kế hoạch bài học; Các tài liệu học tập có liên quan, kể cả các tài liệu của thầy; Kết quả học tập của học sinh các khoá sau khi học xong môn học; Ý kiến phản hồi của học sinh sau khi học xong môn học; Ý kiến của đồng nghiệp sau dự giờ; Ý kiến đánh giá của cựu học sinh (nếu có); Ý kiến tự đánh giá của giáo viên sau khi dạy xong môn học; Mẫu các loại bài kiểm tra (tuần, tháng...); Một số bài thi, kiểm tra của học sinh; Hồ sơ môn học sẽ được cập nhật sau mỗi khoá học và phải đổi mới sau mỗi năm ít nhất là 15 - 20%.

6. Kết luận

Ngữ văn là một môn học bắt buộc đối với học sinh từ lớp 1 đến lớp 12. Ở bậc trung học cơ sở, môn Ngữ văn giúp học sinh tiếp tục phát triển những phẩm chất tốt đẹp đã được hình thành ở tiểu học; Không những thế, môn Ngữ văn còn tiếp tục phát triển các năng lực chung, năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học đã hình thành ở cấp tiểu học với các yêu cầu cần đạt cao hơn.

Quản lí quá trình dạy học môn Ngữ Văn ở trường trung học cơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, được thực hiện theo quy trình: Quản lí giai đoạn chuẩn bị (Phân tích nhu cầu; Xác định mục tiêu dạy học môn học, bài học; Lập kế hoạch dạy học; Tổ chức tài liệu dạy học; Chuẩn bị các hình thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học; Chuẩn bị các phương tiện, công cụ dạy học); Quản lí giai đoạn thực thi (Quản lí giai đoạn lập kế hoạch bài dạy, soạn giáo án và quản lí môi trường dạy học); Quản lí giai đoạn đánh giá cải tiến (Ghi chép sau giờ dạy và Lập kế hoạch cải tiến).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TTBGDDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- [2] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2010). Đại cương khoa học quản lí. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Trần Kiểm (2004). Khoa học quản lý giáo dục một số vấn đề lý luận và thực tiễn. NXB Giáo dục, Hà Nội
- [4] Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên, 2007), Giáo trình giáo dục học. NXB Đại học Sư Phạm, Hà Nội, 2007.
- [5] Nguyễn Ngọc Quang (1989), Một số khái niệm về quản lý giáo dục, Tập bài giảng SĐH, Trường Cán bộ quản lý Giáo dục và đào tạo, Hà Nội.

ABSTRACT**Management of literature teaching at secondary school according to the General Education Program 2018**

Literature is a compulsory subject for students from grade 1 to grade 12. This is an important subject that contributes to the building of students with beautiful qualities. At the lower secondary level, Literature helps students develop their language and literary abilities. Managing the process of teaching Literature at junior high schools according to the 2018 general education program, is carried out according to a process consisting of 3 steps which are: Management of the preparation stage; Manage the implementation phase and manage the improvement evaluation phase.

Keywords: *Management, teaching process, literature, lower secondary school, General Education Program 2018.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO HỌC SINH CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ HUYỆN KIM THÀNH TỈNH HẢI DƯƠNG THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG XÃ HỘI

Triệu Thị Thu¹, Trần Thị Mai²

Tóm tắt. Quản lý giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở thông qua hoạt động xã hội là hoạt động có ý nghĩa quan trọng nhằm nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho học sinh trong các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương. Đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên cần nắm vững mục đích, nội dung, hình thức, phương pháp và cách thức thực hiện đối với hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Để quản lý hiệu quả hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh đòi hỏi chủ thể quản lý phải thực hiện tốt các chức năng quản lý. Việc đề xuất các biện pháp quản lý giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở thông qua hoạt động xã hội là việc làm cần thiết và cấp bách hiện nay.

Từ khóa: Kỹ năng sống, Giáo dục kỹ năng sống, học sinh trung học cơ sở, hoạt động xã hội.

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng sống và giáo dục kỹ năng sống là một phạm trù xã hội xuất hiện từ khi có xã hội loài người. Yếu tố con người được coi là trung tâm của sự phát triển, thực tiễn cho thấy, kỹ năng sống và nhân cách của mỗi con người được hình thành và phát triển phần lớn dựa vào công tác giáo dục. Để giúp học sinh phát triển toàn diện, ngoài việc trang bị kiến thức trên lớp, các nhà trường cần phải đẩy mạnh hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho các em nhằm hình thành ý thức và niềm tin, về thái độ ứng xử... Hiểu rõ vị trí, vai trò và ý nghĩa của giai đoạn phát triển tâm lý học sinh THCS, giúp đội ngũ cán bộ quản lý có cách ứng xử đúng đắn và tìm ra cách thức giáo dục để các em có một nhân cách toàn diện. Ý thức được vai trò, tầm quan trọng của quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh, đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục ở các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương bước đầu đã quan tâm đến công tác giáo dục toàn diện cho học sinh và thu được những thành quả nhất định. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại một số hạn chế như: Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh chưa được tiến hành thường xuyên liên tục, chưa được chú trọng thực hiện thông qua hoạt động xã hội; còn thiếu sự phối hợp chặt chẽ giữa các lực lượng trong và ngoài nhà trường... Vì vậy, việc đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội là việc làm cần thiết và cấp bách hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu

Khảo sát nhằm thu thập thông tin, xử lý số liệu cụ thể, chính xác về hoạt động giáo dục kỹ năng sống, tổng hợp làm tiền đề đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho các trường THCS huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội.

Nội dung nghiên cứu

Ngày nhận bài: 10/05/2022. Ngày nhận đăng: 20/06/2022.

¹Trưởng Cán bộ Thanh tra - Thanh tra Chính phủ

²Học viên Cao học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Khảo sát, đánh giá thực trạng về công tác tổ chức và quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường THCS huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội.

Đề xuất biện pháp mang tính khả thi cao cho nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành, tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội.

Công cụ khảo sát, đối tượng khảo sát và địa bàn khảo sát

Để đạt được mục đích khảo sát, tác giả sử dụng 2 phiếu trưng cầu ý kiến:

Mẫu 1: Phiếu trưng cầu ý kiến về hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường THCS huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội.

Mẫu 2: Phiếu trưng cầu ý kiến về thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường THCS huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội.

Đối tượng khảo sát: 168 cán bộ quản lý giáo dục, Chuyên viên và giáo viên, PHHS và các lực lượng tham gia. Trong đó có 42 cán bộ quản lý (Chuyên viên các Phòng Giáo dục và Đào tạo, Hiệu trưởng, phó Hiệu trưởng, tại các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương), 100 giáo viên, TPT Đội; và 26 PHHS và các lực lượng tham gia.

Bảng 1. Mẫu khách thể khảo sát thực trạng

Đối tượng khảo sát	Số lượng	Tỉ lệ (%)
1. Giáo viên các trường THCS	100	59,5
2. Cán bộ quản lý các trường THCS	37	22
3. Chuyên viên Phòng giáo dục	5	3
4. PHHS và các lực lượng tham gia	26	15,5
Cộng	168	

Địa bàn khảo sát: 18 trường THCS trên địa bàn huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương.

Tiêu chuẩn và thang đánh giá

Nghiên cứu sử dụng nhiều phương pháp, tuy nhiên phương pháp chủ yếu được sử dụng mẫu trưng cầu ý kiến và Thống kê Toán học.

Xử lý số liệu:

+ Phương pháp thống kê: Sử dụng tính %, điểm trung bình để xử lý kết quả thu được từ phiếu điều tra, từ đó rút ra nhận xét, kết luận.

+ Quy đổi điểm từ kết quả đánh giá của đối tượng khảo sát theo bảng sau:

Bảng 2. Cách cho điểm và thang đánh giá thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội cho học sinh

Bảng 1. Mẫu khách thể khảo sát thực trạng

Tiêu chí đánh giá	Cách cho điểm	Chuẩn đánh giá
Tốt	4	3,25 - 4,0
Khá	3	2,5 - 3,24
Trung bình	2	1,75 - 2,49
Yếu	1	< 1,75

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện kim thành tỉnh hải dương thông qua hoạt động xã hội

Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội

Bảng 3. Đánh giá tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội

Nội dung	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Tổng điểm	\bar{X}	Thứ bậc
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Xác định các bộ phận tham gia quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	55	32,7	65	38,7	42	25	6	3,6	505	3	1
Xác định nhiệm vụ, nội dung công việc của các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	48	28,6	68	40,5	32	19	20	11,9	480	2,9	2
Xác lập cơ chế làm việc giữa các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	40	23,8	58	34,5	50	29,8	20	11,9	454	2,7	4
Tập huấn, quán triệt mục đích công việc cho các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	35	20,8	75	44,6	45	26,8	13	7,7	468	2,8	3
Tổ chức các lớp tập huấn, bồi dưỡng kỹ năng cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, GV tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	30	17,9	48	28,6	80	47,6	10	6	434	2,6	6
Tổ chức Hội thảo, trao đổi về tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội.	38	22,6	60	35,7	50	29,8	20	11,9	452	2,7	5
										2,8	

Kết quả khảo sát cho thấy:

Đánh giá thực trạng việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục KNS cho học sinh cho thấy: Có 71,4 cán bộ quản lý giáo dục, chuyên viên, giáo viên, PHHS và các lực lượng tham gia đánh giá nội dung “Xác định các bộ phận tham gia quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống” thực hiện ở mức độ khá, tốt với điểm trung bình $\bar{X} = 3$, xếp thứ 1 trong bảng đánh giá. Có 53,6% đánh giá nội dung “Tổ chức các lớp tập huấn, bồi dưỡng kỹ năng cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, GV tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” ở mức độ trung bình và yếu. Có 41,7% đánh giá nội dung “Tổ chức Hội thảo, trao đổi về tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội” ở mức độ trung bình và yếu. Nội dung “Xác định nhiệm vụ, nội dung công việc của các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” và “Xác lập cơ chế làm việc giữa các bộ phận tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” có 23,8% cán bộ quản lý giáo dục, chuyên viên, giáo viên đánh giá thực hiện ở mức độ yếu.

Với tổng điểm trung bình $\bar{X} = 2,8$ cho thấy thực trạng việc thực hiện kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục KNS cho học sinh có những mặt tích cực, hạn chế nhất định. Nhà quản lý cần phân tích, đánh giá từng nội dung để tìm ra biện pháp khả thi cho việc thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục KNS cho học sinh thông qua hoạt động xã hội đạt hiệu quả cao.

- Thực trạng việc chỉ đạo hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội

Kết quả khảo sát tại Bảng 4 cho thấy:

Đánh giá thực trạng việc chỉ đạo thực hiện kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh cho thấy: có 83,3% cán bộ quản lý giáo dục, chuyên viên, giáo viên, PHHS và các lực lượng tham gia đánh giá nội dung “Ra các văn bản, quyết định về tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” thực hiện ở mức độ khá, tốt với điểm $\bar{X} = 3,17$; xếp thứ nhất trong bảng đánh giá. Có 73,2% cán bộ quản lý giáo dục, chuyên viên, giáo viên, PHHS và các lực lượng tham gia đánh giá nội dung “Phổ biến các quyết định và thực hiện bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” thực hiện ở mức độ khá, tốt với

điểm trung bình $\bar{X} = 3,12$ xếp thứ 2 trong bảng đánh giá. Nội dung “Động viên, khuyến khích cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên tham gia bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” được 73,2% cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên, chuyên viên, PHHS và các lực lượng tham gia đánh giá thực hiện ở mức độ khá, tốt. 61,3% cán bộ quản lý giáo dục, chuyên viên, giáo viên, PHHS và các lực lượng tham gia đánh giá nội dung “Xác định mục tiêu của việc tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống” thực hiện ở mức độ khá, tốt với điểm $\bar{X} = 2,98$. Tuy nhiên vẫn có tổng 27,4% cán bộ quản lý giáo dục, chuyên viên, giáo viên, PHHS và các lực lượng tham gia đánh giá hai nội dung “Tổ chức các hoạt động bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” và “Nắm bắt, phối hợp chặt chẽ giữa các cơ quan chức năng để tổ chức bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống” đánh giá thực hiện ở mức độ yếu.

Bảng 4. Đánh giá Thực trạng việc chỉ đạo hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội

Nội dung	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Tổng điểm	\bar{X}	Thứ bậc
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Xác định mục tiêu của việc tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	38	22,6	65	38,7	70	42	15	8,9	502	2,98	4
Ra các văn bản, quyết định về tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	65	38,7	75	44,6	20	12	8	4,8	533	3,17	1
Phổ biến các quyết định và thực hiện bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	55	32,7	68	40,5	40	30	21	12,5	525	3,12	2
Tổ chức các hoạt động bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	35	20,8	55	32,7	60	36	18	10,7	443	2,63	6
Nắm bắt, phối hợp chặt chẽ giữa các cơ quan chức năng để tổ chức bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	37	22	50	29,8	53	32	28	16,7	432	2,57	7
Thường xuyên bám sát, hỗ trợ, chỉ đạo kịp thời các hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	40	23,8	70	41,7	41	24	17	10,1	469	2,79	5
Động viên, khuyến khích cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên tham gia bồi dưỡng kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	60	35,7	63	37,5	35	21	10	6	509	3,03	3
										2,9	

Với tổng điểm trung bình $\bar{X} = 2,9$ cho thấy việc chỉ đạo hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội có những mặt mạnh, hạn chế nhất định. Đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục cần phân tích, đánh giá cụ thể việc thực hiện từng nội dung, từ đó tìm ra những biện pháp khả thi cho chỉ đạo việc thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội đạt hiệu quả.

3.2. Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội

3.2.1. Tổ chức giáo dục nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về tầm quan trọng của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường thông qua hoạt động xã hội

Đây là biện pháp có tầm quan trọng trong nâng cao chất lượng quản lý giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội. Nâng cao nhận thức cho đội ngũ

cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên, cha mẹ học sinh và học sinh là yếu tố quan trọng ảnh hưởng trực tiếp đến hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh. Bởi vì có nhận thức đúng mới có hành động đúng và ngược lại. Nâng cao nhận thức, ý thức trách nhiệm của đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên về tầm quan trọng của hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội; cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên phải thấy rõ sự cần thiết của kỹ năng sống đối với học sinh hiện nay. Đồng thời chỉ ra rằng đó là trách nhiệm của nhà quản lý, đội ngũ giáo viên trong quá trình truyền tải tri thức, kỹ năng, hành vi khi học sinh đang tham gia các hoạt động học tập, giáo dục tại nhà trường.

Cần tuyên truyền, phổ biến cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên, về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Hiệu trưởng nhà trường cần thường xuyên nâng cao nhận thức cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên bằng cách: thường xuyên triển khai tuyên truyền, quán triệt, học tập đầy đủ, kịp thời các văn bản chỉ đạo của các cấp cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên toàn trường. Tổ chức các buổi tập huấn, báo cáo chuyên đề, bồi dưỡng chuyên môn, hướng dẫn cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên trực tiếp tham gia phổ biến về mục tiêu, ý nghĩa và nội dung về giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Kế hoạch của nhà trường phải được xác định cho từng năm học cụ thể. Thường xuyên có các buổi gặp gỡ, làm việc với cha mẹ học sinh từ đó giúp cha mẹ học sinh có nhận thức đúng về hoạt động này.

Vì vậy, Hiệu trưởng nhà trường cần phải giáo dục, nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên một cách khoa học, phù hợp với thực tiễn của địa phương; công tác phổ biến, tuyên truyền về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội cần kết hợp hài hòa với việc thực hiện nhiệm vụ chính trị khác của nhà trường.

3.2.2. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội

Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh nhằm đào tạo đội ngũ giáo viên khả năng giao tiếp, vững về kiến thức, am hiểu biết, xử lý các tình huống sư phạm cụ thể trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội. Hoạt động bồi dưỡng này giúp cho đội ngũ giáo viên nâng cao năng lực trong tổ chức hoạt động kỹ năng sống nói chung và hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội nói riêng.

Ngoài việc nâng cao nhận thức cần tập trung bồi dưỡng năng lực, trang bị kiến thức, kỹ năng cần thiết cho đội ngũ giáo viên. Hợp tác với các giáo viên có năng lực, kinh nghiệm thực tiễn trong tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh. Chú trọng bồi dưỡng đội ngũ giáo viên trẻ để tiếp cận cái mới, nắm bắt nhanh tâm lý lứa tuổi trong tổ chức hoạt động. Chủ động tổ chức hội thảo, hoạt động chuyên đề giáo dục kỹ năng sống để thu hút các lực lượng tham gia ủng hộ cả trong và ngoài nhà trường.

Các hoạt động xã hội để tổ chức hiệu quả cần nghiên cứu cho phù hợp với tình hình địa phương, tâm lý lứa tuổi học sinh, nội dung, phương pháp giáo dục kỹ năng sống... Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng nâng cao năng lực tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội như tiến hành rà soát đội ngũ giáo viên có khả năng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống, phát hiện, đánh giá mặt mạnh, hạn chế, năng lực tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội để từ đó làm căn cứ xây dựng mục tiêu, nội dung bồi dưỡng, lựa chọn con người tổ chức. Sắp xếp công việc, cắt cử đội ngũ giáo viên Tổng phụ trách, Bí thư chi Đoàn trường tham gia các trại tập huấn giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội để nâng cao năng lực tổ chức các hoạt động. Khuyến khích, động viên tinh thần tự học, tự rèn luyện, tìm hiểu của đội ngũ tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống qua các kênh thông tin, đội ngũ giáo viên đã từng giảng dạy. Tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên đề, hoạt động xã hội. Có kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện và báo cáo trước hội đồng sư phạm nhà trường.

Vì vậy, cần tiến hành đánh giá nhu cầu tham gia bồi dưỡng, đào tạo chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ giáo viên trong việc tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Quan tâm phát triển đội ngũ giáo viên có phẩm chất đạo đức trong sáng, có trình độ chuyên môn nghiệp vụ vững vàng, có năng lực giáo dục kỹ năng sống cho học sinh. Tăng cường tổ chức các chuyên đề giảng dạy

lồng ghép giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trong các môn học để giáo viên được dự giờ dưới sự chỉ đạo của chuyên gia phụ trách chuyên môn cấp Sở, Phòng GD&ĐT. . .

Giáo viên chủ nhiệm có vị trí vai trò quan trọng trong công tác giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Vì vậy đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục phải biết đánh giá đúng năng lực giáo viên để lựa chọn, sắp xếp đội ngũ giáo viên chủ nhiệm sao cho phù hợp, hiệu quả. Ban giám hiệu các nhà trường cần tạo điều kiện để giáo viên được tham dự các khóa tập huấn về giáo dục kỹ năng sống cho học sinh, các khóa học nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm.

3.2.3. Chỉ đạo thực hiện đa dạng hóa các hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS thông qua hoạt động xã hội

Chỉ đạo thực hiện đa dạng hóa các hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống nhằm phát huy chức năng quan trọng của cán bộ quản lý giáo dục, vai trò chủ đạo của người thầy trong hướng dẫn, tổ chức các hoạt động. Việc thường xuyên đổi mới hình thức, phương pháp sẽ giúp học sinh chủ động, có hứng thú trong tiếp cận tri thức, thái độ, hình thành kỹ năng gắn với thực tiễn đời sống thì hiệu quả giáo dục sẽ được nâng cao.

Giáo viên được phân công nhiệm vụ tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội phải bám sát vào kế hoạch tổ chức đã xây dựng từ đầu năm, một số hoạt động gắn với địa phương phải chủ động báo cáo Ban giám hiệu, lên chương trình cụ thể trước khi tổ chức cho học sinh. Tập huấn cho cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên về hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội theo chương trình giáo dục phổ thông mới. Mục đích của tập huấn là nhằm nâng cao trình độ hiểu biết và khả năng thực hành sử dụng các phương pháp giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

Hiệu trưởng các trường chỉ đạo giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn thiết kế nội dung dạy học, các bài tập thực hành, tiết sinh hoạt, ngoại khóa gắn nội dung vào thực tế cuộc sống để học sinh có cơ hội vận dụng những kiến thức mình đã học, tiếp thu, chắt lọc thông qua các hoạt động xã hội để giải quyết các vấn đề xảy ra trong thực tiễn từ đó hình thành nên tri thức, thái độ, kỹ năng cho học sinh hiệu quả, phù hợp với lứa tuổi học sinh THCS. Nhà trường phối hợp với các ban ngành, đoàn thể tại địa phương tổ chức các hoạt động xã hội như đại hội thể dục thể thao, hoạt động chăm sóc, giúp đỡ bà mẹ Việt Nam, dọn vệ sinh nghĩa trang liệt sỹ, quyên góp ủng hộ thiên tai, lũ lụt... để trang bị thêm hiểu biết, kiến thức xã hội cho các em học sinh. Vận dụng công nghệ thông tin trong hoạt động giáo dục kỹ năng sống tạo hứng thú trong tiếp nhận giáo dục, kích thích sự sáng tạo của học sinh trong giáo dục kỹ năng sống.

Việc thường xuyên đổi mới và sáng tạo các hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường THCS thông qua hoạt động xã hội sẽ giúp các em tiếp cận với kiến thức, kỹ năng, thái độ ứng xử trong những hoàn cảnh, tình huống cụ thể trong mỗi bài học, phù hợp với tâm sinh lý học sinh THCS, giúp các em tiếp nhận các hình thức giáo dục kỹ năng sống một cách tự nhiên và hào hứng nhất.

Đối với cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên, Tổng phụ trách Đội cần tham gia học tập, thảo luận và thực hành nghiêm túc những nội dung được bồi dưỡng cũng như tự học, tự nghiên cứu tài liệu để thực hiện đa dạng hóa các hình thức, phương pháp tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội.

3.2.4. Chỉ đạo xã hội hóa các nguồn lực cho việc giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội

Trong hoạt động giáo dục kỹ năng sống thì nguồn lực luôn là yếu tố được xem xét bên cạnh hệ thống văn bản pháp quy của các cấp trong tổ chức hoạt động kỹ năng sống. Xã hội hóa các nguồn lực từ con người, cơ sở vật chất, kinh phí đảm bảo cho hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội đảm bảo cho hoạt động diễn ra đạt mục tiêu giáo dục. Chỉ đạo phối hợp các lực lượng để nắm rõ được tiến độ và hiệu quả công việc đề ra. Có sự phân công rõ việc tránh chồng chéo, bỏ sót công việc trong quá trình tổ chức thực hiện. Xây dựng mối quan hệ gắn kết giữa nhà trường - gia đình - xã hội, tạo sự đồng thuận

trong quá trình tổ chức thực hiện.

Xã hội hóa giáo dục, thu hút các nguồn lực trong tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống đóng góp phần không nhỏ tạo nên hiệu quả hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội có sự tham gia của PHHS và các lực lượng tham gia nhằm tuyên truyền vai trò của giáo dục kỹ năng sống trong bồi dưỡng, đào tạo, hoàn thiện con người. Đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục cần đẩy mạnh công tác tuyên truyền, tham mưu với cấp ủy Đảng, chính quyền, Phòng giáo dục để xin chủ trương xã hội hóa giáo dục làm căn cứ tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Nâng cao nhận thức cho cán bộ, giáo viên, phụ huynh học sinh về công tác xã hội hóa giáo dục. Đồng thời trong quá trình thực hiện, người quản lý nhà trường cần công khai các nguồn lực vật chất ủng hộ cho hoạt động. Đối với nguồn lực về con người cần ghi nhận, biểu dương những tập thể, cá nhân, phụ huynh tích cực tham gia các hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Đánh giá, rút kinh nghiệm sau mỗi lần tổ chức các hoạt động xã hội gắn với các sự kiện tại đơn vị để các lực lượng tham gia nhận thức được vai trò, hiệu quả của hoạt động.

Các điều kiện để đảm bảo đối với tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường THCS huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội là sự quan tâm của các cấp, các ngành; sự linh hoạt, nhạy bén của cán bộ quản lý giáo dục, giáo viên nhà trường trong huy động các nguồn lực cả về vật chất, nguồn lực con người tham gia hỗ trợ tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

3.2.5. Tổ chức, phối hợp với Đoàn các cấp trong tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS thông qua hoạt động xã hội

Cần phối hợp tốt với tổ chức Đoàn trong nhà trường, Đoàn các cấp trong tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội nhằm phát huy tối đa các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục kỹ năng sống, phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh trong quá trình hình thành kiến thức, thái độ, hành vi tăng khả năng sáng tạo, vận dụng giải quyết vấn đề trong thực tiễn.

Nhà trường cần phối hợp chặt chẽ với tổ chức Đoàn các cấp trong xây dựng nội dung, chương trình giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội. Xây dựng các văn bản, quy chế, cơ chế phối hợp trong các tổ chức bộ máy và lực lượng tham gia tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội. Xác định vị trí, vai trò, tầm quan trọng của tổ chức Đoàn các cấp trong phối hợp tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh như: môi trường giúp người học chịu sự giáo dục tự nhiên hình thành các giá trị của cá nhân theo chuẩn mực chung của xã hội, tránh xa các tệ nạn xã hội, tiêu cực; phát triển hài hòa cả về thể chất và tinh thần, đạo đức. Chỉ đạo giáo viên- Tổng phụ trách Đội cần thường xuyên liên lạc, thông tin tình hình tâm lý lứa tuổi, nhu cầu của học sinh cùng với tổ chức Đoàn cấp cơ sở nghiên cứu tổ chức tốt một số hoạt động phong trào thu hút học sinh tham gia hình thành kỹ năng sống.

Tên cơ sở kế hoạch chương trình của hoạt động Đội, Đoàn trong nhà trường nhà trường cần phối hợp với Đoàn cấp cơ sở làm tốt công tác tuyên truyền giáo dục kiến thức về pháp luật, tâm lý lứa tuổi, bạo lực học đường, các hoạt động rèn kỹ năng như Tiến bước lên đoàn, Chiếu hộp cảm xúc, CLB tâm lý lứa tuổi. Bí thư Chi đoàn trường theo dõi, đề xuất kết nạp một số em đội viên đủ tuổi, có tinh thần phấn đấu, rèn luyện được vinh dự đứng trong hàng ngũ của Đoàn tạo động lực học tập, phấn đấu cho các em học sinh. Tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống gắn liền với hoạt động tại địa phương như tham gia các hoạt động chăm sóc nghĩa trang, các lễ hội đình, chùa; quyên góp ủng hộ người nghèo, Đại hội thể dục thể thao, Đại hội Đoàn các cấp. . . Đoàn các cấp cần quan tâm, giúp đỡ, phối hợp kịp thời với nhà trường trong hỗ trợ các em học sinh có hoàn cảnh khó khăn trong quá trình học tập, sinh hoạt đời sống.

Bí thư chi đoàn trường cần tham mưu tốt với Ban giám hiệu công tác phối hợp với tổ chức Đoàn các cấp trong thực hiện các nhiệm vụ năm học gắn với tổ chức các hoạt động rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Đặc biệt tạo điều kiện hỗ trợ về thời gian, kinh phí, con người tham gia tổ chức hoạt động. Tổ chức Đoàn cấp cơ sở cần bám sát sự chỉ đạo, hướng dẫn của Đoàn cấp trên linh hoạt, sáng tạo trong phối hợp tổ chức các hoạt động phù hợp với nhu cầu thực của học sinh nhằm giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS thông qua hoạt động xã hội.

3.2.6. Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS thông qua hoạt động xã hội

Kiểm tra, đánh giá là một hoạt động thường xuyên, cần thiết của công tác quản lý. Công tác kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng sống thực hiện kịp thời, chính xác sẽ phát hiện những tồn tại, yếu kém để khắc phục những hạn chế, phát huy những ưu điểm, mặt tích cực. Từ đó, đánh giá việc thực hiện, rút kinh nghiệm và điều chỉnh các hoạt động để nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tại các trường THCS. Thông qua kiểm tra, đánh giá để nâng cao ý thức, trách nhiệm của các lực lượng tham gia hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS thông qua hoạt động xã hội. Đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục chỉ đạo xây dựng nội dung, tiêu chí, thang đánh giá, hình thức, phương pháp để kiểm tra các đối tượng. Thường xuyên tổ chức kiểm tra: chuyên đề, đột xuất, định kỳ. Chỉ đạo thực hiện hoạt động kiểm tra, đánh giá bằng văn bản, đầy đủ nội dung, hướng dẫn thực hiện. Đối với giáo viên kiểm tra việc xây dựng, quá trình tổ chức thực hiện việc vận dụng các hình thức, phương pháp vào trong tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

Đối với học sinh đánh giá mức độ chiếm lĩnh tri thức, hình thành thái độ, kỹ năng, chuyển hoá những kinh nghiệm đã trải qua thành tri thức mới, hiểu biết mới, kỹ năng mới thông qua hoạt động xã hội. Hiệu trưởng tổ chức xây dựng, quán triệt các tiêu chí, hình thức, phương pháp đánh giá cho mọi đối tượng. Tổ chức thảo luận trên cơ sở đề xuất các tiêu chí kiểm tra, đánh giá. Xây dựng thước đo làm căn cứ kiểm tra, đánh giá. Tham khảo ý kiến của các lực lượng giáo dục trước khi đánh giá. Linh hoạt lựa chọn hình thức, phương pháp đánh giá. Chú ý kết hợp các phương pháp như quan sát, lấy phiếu khảo sát qua các hoạt động, tọa đàm, sinh hoạt đoàn thể, xã hội. . .

Các hình thức kiểm tra cần đa dạng trong đánh giá như kiểm tra đột xuất, định kỳ. Hạn chế để xảy ra cách đánh giá một chiều, cảm tính trong xếp loại thi đua giáo viên. Quá trình kiểm tra, đánh giá cần bám sát các tiêu chí của nhà quản lý để kịp thời đề xuất các biện pháp xử lý như: Phê bình, nhắc nhở, khen thưởng, phê bình. . . Khen thưởng, động viên, khích lệ kịp thời những cá nhân, tập thể thực hiện tốt, hỗ trợ về kinh phí, thời gian tổ chức các hoạt động tạo động lực cho người tổ chức hoạt động tích cực tìm tòi, tìm biện pháp tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội được hiệu quả cao nhất.

Tổ chức sơ kết, tổng kết công tác tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh thông qua hoạt động xã hội. Đánh giá những kết quả, việc làm đã đạt được, những tồn tại, vướng mắc cần tháo gỡ. Cần nhân rộng cách làm hay, việc làm sáng tạo để phát huy các hoạt động, tính sáng tạo, chủ động của học sinh qua đó giáo dục kỹ năng sống thông qua hoạt động xã hội.

4. Kết luận

Nghiên cứu đưa ra, sáu biện pháp quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở huyện Kim Thành tỉnh Hải Dương thông qua hoạt động xã hội nằm trong một chính thể thống nhất, có mối quan hệ qua lại, ảnh hưởng và hỗ trợ lẫn nhau. Vì vậy, khi tổ chức thực hiện cần triển khai, tiến hành một cách đồng bộ và nhất quán thì mới có thể đem lại hiệu quả thiết thực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), Thông tư số: 04/2014/TT-BGDĐT ban hành ngày 28/02/2014 về Quy định quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống và hoạt động ngoài giờ chính khóa.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Các tiêu chuẩn SGK mới (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2017/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 12 năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông-Chương trình tổng thể, (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [4] Vũ Dũng (2017), Giáo trình Tâm lý học quản lý, NXB Đại học Sư phạm

- [5] Phạm Minh Hạc (2007), Xã hội hoá công tác giáo dục, Nhà xuất bản Giáo dục - Hà Nội.
- [6] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Trần Văn Tính và Vũ Phương Liên (2010), Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh THPT, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

Management of life skills educational activities for students of high schools in Kim Thanh District, Hai Duong Province through social activities

Managing life skills education for lower secondary school students through social activities is an important activity to improve the quality of comprehensive education for students in junior high schools in Kim Thanh district, Hai Duong Province. Education administrators and teachers need to understand the purpose, content, form, method and implementation of life skills education activities for students through social activities. Effective management of life skills education activities for students requires the management subject to perform well the management functions. Proposing measures to manage life skills education for junior high school students through social activities is a necessary and urgent job at present.

Keywords: *Life skills, Life skills education, middle school students, social activities.*

BIỆN PHÁP NÂNG CAO MẬT ĐỘ ĐỘNG TRONG GIỜ HỌC GIÁO DỤC THỂ CHẤT CHO SINH VIÊN TẠI HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

Nguyễn Đức Trường¹

Tóm tắt. Mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất là tỷ lệ thời gian dành cho việc thực hiện bài tập trên tổng số thời gian bài tập. Đây là một yếu tố quan trọng quyết định đến hiệu quả giáo dục thể chất cho sinh viên. Bài viết này đề xuất một số biện pháp nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất nhằm định hướng phát triển, tạo ra động cơ tốt cho người học, cải tiến phương pháp giảng dạy một cách có hiệu quả, nhằm nâng cao chất lượng giờ học giáo dục thể chất cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục.

Từ khóa: Mật độ động, giáo dục thể chất, sinh viên Học viện Quản lý giáo dục.

1. Đặt vấn đề

Lượng vận động chung của 1 buổi tập hay 1 bài tập nói chung được xác định thông qua cường độ và khối lượng vận động của mỗi buổi tập. Lượng vận động là tổng số tác động của bài tập thể chất. Khối lượng càng lớn thì sự tác động càng lớn. Ví dụ: Chạy 8 km với 10 km thì ta nói chạy 10 km có khối LVD cao hơn. Nhưng vẫn chưa chuẩn xác nếu ta chạy với tốc độ khác nhau. Cho nên ngoài khối LVD người ta còn xác định thêm 1 nhân tố nữa là cường độ.

Tổng khối lượng trong các bài tập có chu kỳ thường xác định bằng tổng số km, trong các bài tập với vận nặng được xác định bằng tổng trọng lượng hoặc bằng số lần khác phục 1 trọng lượng nào đó, trong các bài tập thể dục bằng tổng số các động tác hoặc bài liên hợp.

Để xác định cường độ chung người ta thường xác định mật độ vận động của buổi tập (tỷ số giữa thời gian thực hiện bài tập trên tổng số thời gian buổi tập) hoặc tính cường độ tương đối (tỷ lệ giữa số km chạy với tốc độ cần thiết trên tổng số km đã vượt qua trong buổi tập). Mật độ động là tỷ lệ thời gian dành cho việc thực hiện bài tập trên tổng số thời gian bài tập. Giữa 2 thông số cường độ và khối lượng giá trị cực đại có tỉ lệ nghịch với nhau.

Mật độ động trong buổi tập được tính theo công thức $MĐVD = (\text{Thời gian vận động} / \text{Tổng thời gian buổi tập}) \times 100\%$.

Nâng cao mật độ động là khâu then chốt trong các giờ học giáo dục thể chất hiện nay của các trường Đại học, Cao đẳng, đặc biệt là các trường trên địa bàn Hà Nội. Cùng với việc mở rộng quy mô đào tạo, đổi mới phương tiện, phương pháp giảng dạy thì việc nâng cao mật độ động trong các giờ học giáo dục thể chất cho sinh viên là một việc làm cần thiết. Việc nghiên cứu một số giải pháp chuyên môn nhằm nâng cao mật độ động cho sinh viên trong các giờ học giáo dục thể chất theo hướng khoa học và hiện đại không những làm tăng giá trị thực tiễn và tính tích cực của quá trình giáo dục thể chất, mà còn đem lại những giá trị khoa học trong quá trình đào tạo - huấn luyện.

Ngày nhận bài: 07/05/2022. Ngày nhận đăng: 15/06/2022.

¹Học viện Quản lý giáo dục

e-mail: ndtruong.naem@gmail.com

Nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất là khâu không thể tách rời của quá trình dạy học, nó có ý nghĩa và tầm quan trọng đặc biệt là phát hiện và điều chỉnh hoạt động dạy học của người giảng viên, HLV nhằm hướng tới mục tiêu đào tạo.

Xét về mặt định tính và định lượng, kết quả học tập của việc nâng cao mật độ động cho sinh viên trong giờ học giáo dục thể chất sẽ là cơ sở để đánh giá những tri thức khoa học và những kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo vận động. Muốn vậy phải có sự phân định, đánh giá một cách hợp lý và có cơ sở khoa học.

Từ thực tế đó đòi hỏi Học viện phải nhanh chóng tìm ra các biện pháp chuyên môn có hiệu quả để nâng cao mật độ động trong các giờ học giáo dục thể chất hiện nay trong Học viện góp phần nâng cao chất lượng công tác GDTC cho sinh viên. Vì vậy trong bài viết này chúng tôi đề xuất một số biện pháp nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục.

2. Thực trạng về đội ngũ cán bộ giảng dạy và cơ sở vật chất phục vụ công tác giáo dục thể chất của Học viện.

2.1. Về chương trình giáo dục thể chất

Chương trình Giáo dục Thể chất được bố trí giảng dạy, học tập trong toàn khoá học với 08 tín chỉ: Giáo dục Thể chất 1 (30 tiết- 02 tín chỉ); Giáo dục Thể chất 2 (30 tiết- 02 tín chỉ); Giáo dục Thể chất 3 (30 tiết- 02 tín chỉ); Giáo dục Thể chất 4 (30 tiết- 02 tín chỉ).

Chương trình môn học Giáo dục Thể chất được cụ thể hoá cho từng nhóm sức khoẻ như sau:

Dành cho nhóm cơ bản: Trong chương trình giáo dục thể chất có 5 môn gồm: Cầu lông, Bóng rổ, võ Karate, Khiêu vũ thể thao, Bóng chuyền. Sinh viên đăng ký 4/5 môn để học trong 4 kỳ giáo dục thể chất.

Dành cho nhóm đặc biệt: Là những Sinh viên bị khuyết tật, dị tật bẩm sinh, bị các bệnh tim mạch, không có khả năng vận động với khối lượng và cường độ vận động lớn.

- + Giáo dục Thể chất 1 là môn Lý luận và Phương pháp GDTC.
- + Giáo dục Thể chất 2, 3, 4 là môn Cờ vua.

Tại mỗi học phần, bộ môn giáo dục thể chất quy định điều kiện để các sinh viên đủ điều kiện tham dự thi kết thúc như sau: Phải tham gia học tập, tập luyện đầy đủ thời gian theo quy định; Phải đạt yêu cầu các nội dung thực hành quy định trong học phần; Có ý thức tổ chức kỷ luật, đạo đức tốt.

2.2. Về đội ngũ cán bộ giảng dạy

Trong quá trình xây dựng và phát triển của Học viện Quản lý Giáo dục, đội ngũ cán bộ giảng dạy đã không ngừng phát triển cả về số lượng và nâng cao chất lượng, trình độ chính trị, trình độ chuyên môn để đáp ứng yêu cầu mở rộng quy mô đào tạo và nâng cao chất lượng đào tạo.

Thực trạng đội ngũ giáo viên trong bộ môn giáo dục thể chất của trường qua hai giai đoạn 2006 - 2010 và 2011 - 2022, tương ứng với sự phát triển quy mô đào tạo của nhà trường được trình bày ở Bảng 1.

Bảng 1. Thực trạng đội ngũ giáo viên thể dục thể thao giai đoạn 2006 - 2013

Giai đoạn	Tổng số giáo viên	Giáo viên nữ	Tỷ lệ giáo viên/ sinh viên	Thâm niên công tác		Trình độ chuyên môn			Tuổi đời			
				Trên 10 năm	Dưới 10 năm	Tiến sĩ	Thạc sĩ	Đại học	Cao đẳng	Trên 50/40 đến 50	Dưới 40	
2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	3	1	1/400	0	3	0	1	2	0	0	0	3
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2022	5	2	1/300	5	0	0	5	0	0	0	1	4

Từ kết quả thu được ở Bảng 1 cho thấy:

Với số lượng giáo viên giảng dạy là 03 người trong giai đoạn từ năm 2006 đến năm 2010 thì chưa đáp

ứng được yêu cầu đào tạo của nhà trường với tỷ lệ 1 giáo viên/400 sinh viên.

Cho đến nay, trong giai đoạn mở rộng đào tạo (từ năm 2010 đến năm 2022) thì tỷ lệ này đã là 1 giáo viên/300 sinh viên, do đó với đội ngũ cán bộ, giáo viên của bộ môn giáo dục thể chất hiện nay đã đáp ứng được quy định tỷ lệ giáo viên trên sinh viên của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Về trình độ chuyên môn của đội ngũ giáo viên cho thấy, 100% số giáo viên đều tốt nghiệp Thạc sĩ, Đại học TĐTT. Giai đoạn 2006 - 2010, số lượng giáo viên có trình độ đại học trở lên cũng đạt 100%, và đội ngũ giáo viên này đều được đào tạo tại các trường Đại học TĐTT.

Về tuổi đời của đội ngũ cán bộ, giáo viên cho thấy độ tuổi của cán bộ đều trẻ. Số lượng giáo viên có tuổi đời từ 40 tuổi trở lên có 01/05 người (chiếm tỷ lệ 20,00%), còn lại 04/05 người có tuổi đời dưới 40 tuổi (chiếm tỷ lệ 80%). Đây là một tiềm năng đóng góp to lớn cho việc thực hiện các nhiệm vụ giáo dục thể chất trong nhà trường, công tác giảng dạy các giờ học chính khoá, tổ chức tập luyện và huấn luyện các đội tuyển của trường, chỉ đạo phong trào, tổ chức và trọng tài các giải thể thao của sinh viên trong trường và làm công tác nghiên cứu khoa học.

2.3. Về cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy

Cơ sở vật chất, sân bãi, dụng cụ tập luyện của nhà trường phục vụ cho công tác giảng dạy học tập nội khoá còn thiếu về số lượng và kém về chất lượng, chưa đáp ứng được cho việc nâng cao chất lượng giảng dạy học tập và tập luyện ngoại khoá của sinh viên, cũng như diện tích đất, công trình thể thao phục vụ cho nhu cầu tự tập luyện thể thao, rèn luyện thân thể của sinh viên ở khu vực ký túc xá còn thiếu thốn trang thiết bị còn thiếu thốn.

Bảng 2. Thực trạng về cơ sở vật chất, sân bãi dụng cụ phục vụ công tác giáo dục thể chất

Sân bãi - dụng cụ	Khu giảng dạy	Khu ký túc xá	Ghi chú
Sân bóng chuyền.	1	1	Ghép
Sân bóng rổ.	1	1	Ghép
Sân cầu lông.	2	2	Ghép
Tổng diện tích dành cho tập luyện.	1000m ²	1000m ²	

Kết quả khảo sát thực trạng về cơ sở vật chất được trình bày ở Bảng 2 và 3.

Từ kết quả thu khảo sát ở Bảng 2 cho thấy, số lượng sân bãi, dụng cụ tập luyện của nhà trường quá ít, không đảm bảo đáp ứng được yêu cầu tập luyện của sinh viên trong các giờ học chính khoá, đặc biệt là trong các giờ học môn bóng chuyền, bóng rổ, cầu lông..., các sinh viên hầu hết được tập luyện bên ngoài khu vực sân bãi tập luyện, các giáo viên tận dụng các khu vực khuôn viên trong sân trường để tổ chức cho sinh viên tập luyện.

Bảng 3. Thực trạng về dụng cụ tập luyện phục vụ công tác giáo dục thể chất

Dụng cụ tập luyện	Số lượng	Tỷ lệ dụng cụ/sinh viên	Ghi chú
Bóng chuyền (quả).	20	1/2	
Bóng rổ (quả).	20	1/2	
Vợt cầu lông (cái).	20	1/2	
Xà đơn	02	1/20	
Xà kép	01	1/40	
Thảm võ	01	1/40	

Từ kết quả thông kê ở bảng 2.3 cho thấy, trang thiết bị dụng cụ tập luyện phục vụ giảng dạy cho sinh viên không đáp ứng được yêu cầu tập luyện trong các giờ học chính khoá do số lượng sinh viên trong từng lớp học quá đông (trung bình khoảng 40 sinh viên/1 lớp). Qua quan sát việc thực hiện các nội dung trong giáo án tập luyện cho thấy, thông thường các giáo viên tổ chức cho sinh viên tập luyện thay phiên nhau theo từng nhóm (nhóm này tập luyện thì các nhóm còn lại quan sát), điều đó dẫn đến mật độ động trong một giờ học thấp, ảnh hưởng đến việc tiếp thu kỹ thuật động tác, và rèn luyện các tố chất thể lực của sinh viên.

2.4. Kinh phí dành cho công tác giáo dục thể chất

Kinh phí dành cho việc mua sắm trang thiết bị dụng cụ: Lấy từ nguồn kinh phí đào tạo mỗi năm học, nhà trường dành cho nguồn kinh phí từ 35 - 40 triệu để mua sắm trang thiết bị dụng cụ phục vụ trực tiếp cho các nội dung giảng dạy. Kinh phí này chỉ đủ đáp ứng ở mức tối thiểu cho phục vụ công tác giảng dạy. Chưa đáp ứng để nâng cao chất lượng dụng cụ, trang thiết bị phục vụ giảng dạy và huấn luyện các đội tuyển của bộ môn.

Kinh phí cho hoạt động phong trào: Tỉnh thoảng Học viện dành cho 10 - 15 triệu đồng để phục vụ cho tổ chức các đội tuyển đại biểu tham gia các giải ngành, khu vực và tổ chức các giải thể thao nội bộ, các hoạt động tập luyện của câu lạc bộ thể thao giáo viên cán bộ công nhân viên.

Nguồn kinh phí này mới chỉ đáp ứng được một phần nhu cầu tổ chức và tập luyện thi đấu của một số đội đại biểu và hỗ trợ tổ chức các giải thể thao nội bộ mang tính chất truyền thống của nhà trường. Chưa đủ điều kiện để duy trì đội tuyển đại biểu tập luyện lâu dài, và mở rộng xây dựng các hình thức câu lạc bộ và phát động rộng khắp phong trào thể thao của sinh viên.

3. Biện pháp nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

3.1. Nâng cao nhận thức cho sinh viên về vị trí và vai trò của công tác giáo dục thể chất

Mục đích

Tuyên truyền nâng cao nhận thức và trách nhiệm của lãnh đạo Học viện, các tổ chức đoàn thể, phòng ban có liên quan đến phong trào thể dục thể thao của Học viện, cũng như tuyên truyền nâng cao ý thức học tập của sinh viên, nhận thức vị trí và vai trò của rèn luyện nâng cao sức khoẻ và xây dựng lối sống lành mạnh. Khuyến khích và tạo điều kiện tăng cường các hoạt động văn hoá thể thao của sinh viên

Nội dung giải pháp

Tăng cường sự quan tâm lãnh đạo của các cấp uỷ đảng, chính quyền, đoàn thể về tầm quan trọng của rèn luyện thân thể, tập luyện TDTT trong Học viện. Thường xuyên làm tốt công tác giáo dục chính trị tư tưởng cho đội ngũ cán bộ giảng viên, sinh viên trong nhà trường.

Tuyên truyền nâng cao nhận thức về tác dụng của tập luyện thể dục thể thao, các loại hình hoạt động thể thao nội khoá, ngoại khoá, tuyên truyền vận động sinh viên tham gia tập luyện các môn thể thao, mỗi sinh viên chọn cho mình một môn thể thao thích hợp để tập luyện.

Bám sát sự chỉ đạo của Đảng uỷ, Ban giám đốc, thành lập Ban chủ nhiệm câu lạc bộ và các thành viên, có quy chế, chương trình hoạt động cụ thể.

Tổ chức các hoạt động ngoại khoá, góp phần hoàn thiện các nội dung học tập của giờ học chính khoá và rèn luyện các tiêu chuẩn rèn luyện thân thể.

Tổ chức xây dựng các câu lạc bộ thể thao toàn trường và các câu lạc bộ thể thao theo các khoa, các khoá học.

Tăng cường, đẩy mạnh công tác phát hiện, huấn luyện thể lực chung và chuyên môn cho sinh viên có năng khiếu các môn thể thao.

Tổ chức hướng dẫn các hoạt động tự tập luyện, rèn luyện thân thể.

Mở rộng và tăng cường các hoạt động thi đấu thể thao sinh viên, lôi cuốn đông đảo sinh viên tham gia và cổ vũ. Xây dựng các đội tuyển đại biểu tập luyện và thi đấu thường xuyên.

Tham gia thi đấu giao lưu, cọ sát nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, kinh nghiệm thi đấu.

Các đơn vị phối hợp chỉ đạo: Các bộ môn là thường trực tổ chức, điều hành trực tiếp các câu lạc bộ theo chuyên ngành. Đối với câu lạc bộ cấp Học viện thì do đại diện Ban giám đốc là chủ tịch, các phòng chức năng, Công Đoàn, Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh, Ban quản lý sinh viên là thành viên.

Hình thức tổ chức tập luyện

Thời gian tiến hành vào các tiết 7 + 8 ngày thứ 2 thứ 4 và thứ 6 hàng tuần (nhà trường bố trí các tiết 7 + 8 và cả buổi chiều thứ 4 hàng tuần không có giờ học chính khoá để phục vụ cho các hoạt động ngoại khoá), các buổi chiều, các ngày nghỉ trong tuần hoặc vào buổi tối các ngày trong tuần.

Số lượng buổi tập 3 buổi/tuần, thời gian tập là 90 phút (như giờ học chính khoá, có giáo viên, HLV trực tiếp phụ trách giảng dạy - huấn luyện).

Đối tượng tham gia tập luyện: Những sinh viên có năng lực, trình độ khá và giỏi ở các môn học thể dục (xét theo kết quả học tập của học kỳ tương ứng).

3.2. Đảm bảo cơ sở vật chất, phương tiện chuyên môn phục vụ công tác giáo dục thể chất

Mục đích

Để nâng cấp, cải tạo cơ sở vật chất, sân bãi tập luyện đảm bảo những điều kiện cần thiết phục vụ cho giảng dạy chính khoá, cũng như các hoạt động ngoại khoá của sinh viên.

Nội dung biện pháp

Tiến hành cải tạo, sửa chữa nâng cấp cơ sở tập luyện: sân bãi, nhà tập... để có thể tận dụng tối đa điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường phục vụ giảng dạy chính khoá và hoạt động tập luyện ngoại khoá.

Xây dựng phương án sử dụng sân bãi, nhà tập theo từng đối tượng tập luyện, quy chế sử dụng trang thiết bị.

Kiến nghị trong quy hoạch xây dựng Học viện, đảm bảo có kế hoạch xây dựng mới, cải tạo, nâng cấp các sân điền kinh, cầu lông, bóng rổ hiện có tại các khu giảng đường, khu ký túc xá.

Sửa chữa, mua mới trang thiết bị dụng cụ phục vụ cho giảng dạy và tập luyện các môn học trong giờ học chính khoá, cũng như ngoại khoá đủ về số lượng và đảm bảo tiêu chuẩn chất lượng.

Thường xuyên kiểm tra, sửa chữa hệ thống đèn chiếu sáng cho các nhà tập, các sân bãi tập luyện khác...

Tạo điều kiện cho mượn dụng cụ, phương tiện tập luyện, mở nhà tập... để sinh viên có điều kiện tập luyện thoải mái trong thời gian rảnh rỗi.

Việc áp dụng những phương tiện kỹ thuật trong quá trình tập luyện và thi đấu là một biện pháp rất cần thiết để thu nhận những tài liệu khách quan về số lượng và chất lượng động tác. Nhờ phương tiện kỹ thuật HLV, giảng viên có thể phát hiện và sửa chữa được những sai sót kỹ thuật động tác trong tập luyện và thi đấu một cách dễ dàng hơn. Đối với sinh viên thì điều đó lại càng quan trọng.

Các đơn vị phối hợp thực hiện

Ban giám đốc Học viện chỉ đạo xét duyệt đề án.

Phòng Hành chính Quản trị - Thiết bị: Tổ chức thực hiện sau khi Ban giám đốc quyết định.

Bộ môn giáo dục thể chất và câu lạc bộ tự quản và có chức năng quản lý, sử dụng và xây dựng đề án dự thảo.

3.3. Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ, giảng viên

Mục đích

Trên cơ sở duy trì và nâng cao chất lượng hoạt động của cơ cấu tổ chức quản lý phong trào thể dục thể thao của nhà trường, đảm bảo phân công trách nhiệm của các bộ phận chức năng, tăng cường hoạt động chỉ đạo của ban giám hiệu và Hội thể thao đại học và chuyên nghiệp của Học viện. Phối hợp chặt chẽ hoạt động của bộ môn giáo dục thể chất với các tổ chức đoàn thể và phòng ban chức năng để tạo mọi điều kiện thuận lợi cho việc phát triển phong trào thể dục thể thao của Học viện dưới nhiều hình thức.

Nội dung giải pháp

Xây dựng cơ cấu tổ chức quản lý bộ môn giáo dục thể chất. Với mục đích phân công trách nhiệm cho từng nhóm, từng cán bộ giảng dạy, đảm bảo hoàn thành các nhiệm vụ, chức trách của giảng viên là giảng dạy nội khoá, xây dựng kế hoạch phát triển phong trào thể dục thể thao của Học viện. Tổ chức hướng dẫn phong trào tập luyện ngoại khoá của sinh viên và huấn luyện các đội đại biểu tham gia các giải thể thao của

ngành và địa phương.

Công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ:

Cần tăng cường công tác giáo dục tư tưởng, nâng cao ý thức trách nhiệm của giảng viên đối với việc nâng cao chất lượng giáo dục thể chất của sinh viên và phong trào thể dục thể thao của Học viện. Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên môn nghiệp vụ, cử cán bộ đi học các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên môn, hoàn thiện chương trình và Đại học sau đại học. Cử các cán bộ tham gia tổ chức, điều hành, trọng tài các giải thi đấu của ngành và Bộ Giáo dục - Đào tạo, Ủy ban Thể dục Thể thao để học hỏi kinh nghiệm, giao lưu, trao đổi nâng cao trình độ chuyên môn... Tăng cường công tác quản lý, thanh tra, kiểm tra hồ sơ giảng dạy của giảng viên như: Chương trình, kế hoạch, tiến trình, giáo án giảng dạy của giảng viên, nâng cao chất lượng các giáo trình, giáo án giảng dạy, tăng cường công tác bình giảng, dự giờ...

Có kế hoạch tiếp nhận và bồi dưỡng giảng viên trẻ có trình độ lý luận và chuyên môn giỏi, có nhiệt tình ý thức trách nhiệm cao và có khả năng tổ chức các hoạt động thể thao quần chúng, để thay thế kế cận đội ngũ giảng viên lớn tuổi, đáp ứng yêu cầu cần mở rộng và nâng cao chất lượng công tác giáo dục thể chất và phong trào thể dục thể thao của Học viện trong những năm tới.

Đơn vị thực hiện

Đảng ủy, Ban giám đốc Học viện chỉ đạo thực hiện; Thanh tra đào tạo, phòng đào tạo, giáo vụ khoa, bộ môn; Bộ môn giáo dục thể chất chủ trì thực hiện.

3.4. Cải tiến phương pháp giảng dạy các môn học trong chương trình giáo dục thể chất

Mục đích

Nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập các môn học giáo dục thể chất, tạo hứng thú cho người tập, nâng cao mật độ động của sinh viên trong một buổi tập góp phần thúc đẩy phong trào tập luyện TDDT, nâng cao sức khỏe cho sinh viên.

Nội dung giải pháp

Kế hoạch giảng dạy nội khoá phải được thực hiện theo chương trình giáo dục thể chất với 2 tiết/1 tuần.

Giờ học thể dục phải đảm bảo giáo dục nâng cao nhận thức về vị trí, vai trò của việc tập luyện nâng cao sức khỏe, giáo dục đạo đức cách mạng. Trang bị hình thành và nâng cao các kỹ năng vận động cơ bản, giáo dục toàn diện các tố chất vận động cho học sinh. Trang bị những kiến thức lý luận về phương pháp tập luyện nâng cao sức khỏe.

Do vậy giờ học thể dục phải đảm bảo tính hấp dẫn và có lượng vận động phù hợp cần thiết để giúp học sinh hoàn thành chương trình giáo dục thể chất, tiêu chuẩn rèn luyện thân thể và nâng cao được sức khỏe.

Cải tiến, đa dạng hoá các phương pháp tập luyện, phương tiện tập luyện và hình thức tổ chức tập luyện cho phù hợp và hiệu quả hơn trong các giờ học giáo dục thể chất.

Biện pháp cụ thể

Tăng cường số lượng giảng viên lên lớp trong một giờ học, nâng cao ý thức, trách nhiệm của mỗi giảng viên trong các giờ học giáo dục thể chất. Nếu giờ học có đông sinh viên, cần phải có 2 giáo viên phụ trách. Phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng giảng viên.

Trong quá trình tập luyện (ở phần cơ bản của buổi tập), phân chia người tập theo từng nhóm nhỏ, tận dụng tối đa sân bãi, dụng cụ tập luyện hiện có, đảm bảo cho số lượt các sinh viên được tham gia tập luyện cao nhất.

Tăng cường các nội dung, phương tiện giảng dạy, tập luyện (các bài tập chung, chuyên môn) trong các phần của giáo án. Cụ thể: Tăng cường khởi động, tăng cường khối lượng, cường độ của các bài tập chung, chuyên môn trong phần cơ bản, phần tập luyện thể lực của buổi tập phù hợp với đối tượng.

Cải tiến phương pháp tổ chức giờ học thể dục theo xu hướng tích cực hoá, lấy người học làm trung tâm. Đa dạng hoá các phương pháp tập luyện như: Phương pháp tập luyện vòng tròn, phương pháp tập luyện quãng cách... phù hợp với từng nội dung, chương trình môn học.

Có chính sách động viên, khuyến khích và kích thích tính chuyên cần của sinh viên.

Có nội dung bài tập phong phú, tăng tính hấp dẫn của giờ học. Tránh các hình thức gò ép, bắt buộc sinh viên tập luyện, tăng cường các hình thức động viên, kích thích sinh viên tập luyện.

Tăng cường các bài tập trò chơi và thi đấu trong các buổi tập nhằm kích thích, tạo hứng thú người tập.

Cải tiến hình thức tổ chức tập luyện: Tăng cường các hình thức tập luyện các bài tập theo nhóm, các bài tập phối hợp nhóm.

Cải tiến nội dung kiểm tra, đánh giá nội dung môn học. Đa dạng hoá các hình thức kiểm tra, đánh giá. Có chính sách ưu tiên, khen thưởng cho các sinh viên tích cực, có thành tích trong tập luyện và thi đấu.

Cải tiến, xây dựng tiêu chuẩn rèn luyện thân thể cho phù hợp hơn với đối tượng tập luyện, đưa nội dung tiêu chuẩn rèn luyện thân thể vào nội dung buổi tập và nội dung kiểm tra đánh giá môn học.

4. Kết luận

Các biện pháp nhằm nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất trong Học viện mà bài viết đề xuất cần thiết phải được triển khai áp dụng nhằm nâng cao hiệu quả công tác giáo dục thể chất cho sinh viên Học viện Quản lý Giáo dục.

Để nâng cao mật độ động trong các giờ học chính khoá giáo dục thể chất nhằm nâng cao hiệu quả thực sự của các môn học giáo dục thể chất cũng như nâng cao chất lượng tiêu chuẩn rèn luyện thân thể một cách mạnh mẽ trong Học viện, cần thiết phải được triển khai áp dụng một cách đồng bộ hệ thống các biện pháp.

Ban giám đốc Học viện và các đơn vị có liên quan cần thiết phải phối hợp chặt chẽ, tạo điều kiện cho đội ngũ cán bộ, giảng viên và sinh viên phù hợp về mặt thời gian, hỗ trợ kinh phí cho các cán bộ, các đơn vị để triển khai thực hiện các biện pháp nâng cao mật độ động trong giờ học giáo dục thể chất trong nhà trường một cách có hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phạm Đình Bẩm (1999), Giáo trình quản lý thể dục thể thao. Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội.
- [2] Phạm Đình Bẩm (2003) - Quản lý Thể dục Thể thao - Tài liệu chuyên khảo dành cho hệ cao học và đại học thể dục thể thao. Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (1994), Văn bản chỉ đạo công tác giáo dục thể chất trong nhà trường các cấp.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (1995), Chương trình mục tiêu cải tiến nâng cao chất lượng giáo dục thể chất - sức khoẻ, phát triển và bồi dưỡng nhân tài thể thao học sinh, sinh viên trong nhà trường các cấp giai đoạn 1995 - 2000 và đến 2005.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (1998), Phân phối chương trình giáo dục thể chất trong các trường Đại học (quyết định 203/QĐ-GDTC ngày 23/01/1998).
- [6] Nguyễn Xuân Sinh (1999), Giáo trình phương pháp nghiên cứu khoa học thể dục thể thao. Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Toán, Phạm Danh Tồn (2000), Lý luận và phương pháp thể dục thể thao, Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội.

ABSTRACT

Measures to improve dynamic movement density in physical education courses for students at National Academy of Education Management

Dynamic density in physical education hours is the ratio of time spent performing exercises to total exercise time. This is an important factor determining the effectiveness of physical education for students. This article proposes a number of measures to improve dynamic density in physical education lessons in order to orient development, create good motivation for learners, improve teaching methods effectively, to improve High quality physical education classes for students of the National Academy of Education Management.

Keywords: *Dynamic density, physical education, students of the Academy of Educational Management.*

HIỆN TƯỢNG CHUYỂN DI NGÔN NGỮ VÀ NHỮNG LỖI THƯỜNG GẶP CỦA HỌC VIÊN TRUNG QUỐC TRONG QUÁ TRÌNH HỌC TIẾNG VIỆT

Nguyễn Thị Yến¹

Tóm tắt. Chuyển di ngôn ngữ là kết quả tất yếu của quá trình giao thoa ngôn ngữ. Đối với học viên Trung Quốc học tiếng Việt, nếu tận dụng được những chuyển di tích cực thì sẽ đem lại hiệu ứng tốt, nhưng nếu không ý thức được những chuyển di tiêu cực thì sẽ dễ dẫn đến hiện tượng người học mắc lỗi do thói quen sử dụng ngôn ngữ nguồn khi tiếp nhận một ngôn ngữ đích. Bài viết này nghiên cứu về sự tương đồng, khác biệt và hiện tượng chuyển di ngôn ngữ giữa tiếng Việt và tiếng Trung Quốc; qua đó phát hiện và đề xuất cách khắc phục những lỗi thường gặp do hiện tượng chuyển di tiêu cực của học viên Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt.

Từ khóa: Chuyển di ngôn ngữ, thụ đắc ngôn ngữ, lỗi, tương đồng, khác biệt, tiếng Việt, tiếng Trung Quốc.

1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây, quan hệ Việt Nam - Trung Quốc càng ngày càng được củng cố và phát triển. Tình hữu nghị truyền thống Việt Nam - Trung Quốc cũng đã được lãnh đạo cấp cao hai nước xác định “là tài sản quý báu của hai Đảng, hai Nhà nước” và được cụ thể hoá trên nhiều lĩnh vực, từ kinh tế, thương mại, đến văn hóa, giáo dục, y tế, khoa học công nghệ, v.v.

Góp phần làm sâu sắc hơn mối quan hệ đó, những năm qua, nhiều học viên Trung Quốc đã sang Việt Nam học tiếng Việt. Mục đích học tiếng Việt của họ hết sức đa dạng. Tùy từng cương vị xã hội và vị trí công tác khác nhau mà mỗi người học có một mục đích học tập khác nhau. Có người học tiếng Việt là để hỗ trợ cho việc kinh doanh, mở rộng đầu tư và phát triển công ty, văn phòng đại diện ở Việt Nam; có người học vì muốn nghiên cứu sâu hơn về đất nước, con người và văn hoá Việt Nam; có người được cử đi học, có người đi học tự túc... Tuy nhiên, dù là học tiếng Việt với mục đích nào thì học viên Trung Quốc vẫn không tránh khỏi những khó khăn chung trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ đích. Bài viết dưới đây phân tích kỹ hơn về những tương đồng, khác biệt, hiện tượng chuyển di ngôn ngữ và những lỗi thường gặp của học viên Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt.

2. Sự tương đồng, khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng Trung Quốc

2.1. Sự tương đồng

Âm tiết tính

Tiếng Việt và tiếng Trung có một điểm tương đồng rất dễ thấy, đó là âm tiết tính rõ. Trong vốn từ vựng cơ bản của hai ngôn ngữ, số từ đơn âm tiết chiếm tỉ lệ cao hơn so với các từ đa âm tiết. Khi phát âm, các âm tiết luôn có sự tách bạch rõ ràng thành từng khúc đoạn riêng biệt trong dòng lời nói; không có hiện tượng nối âm, nuốt âm như đối với các ngôn ngữ châu Âu.

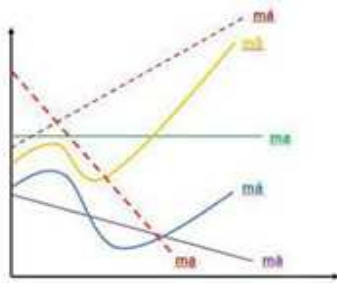
Ngày nhận bài: 03/05/2022. Ngày nhận đăng: 10/06/2022.

¹Học viện Khoa học quân sự

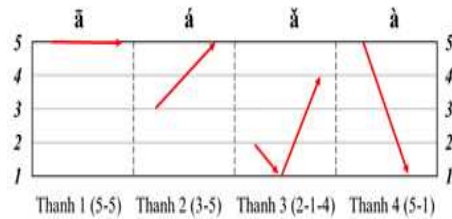
e-mail: haiyennghuyen.9876@gmail.com

Hệ thống thanh điệu

Tiếng Việt và tiếng Trung đều là ngôn ngữ có thanh điệu. Trong khi tiếng Việt có 6 thanh (gồm thanh ngang, thanh huyền, thanh sắc, thanh hỏi, thanh ngã, thanh nặng) thì tiếng Trung cũng có 4 thanh (gồm thanh 1: âm bình, thanh 2: dương bình, thanh 3: thượng thanh, thanh 4: khứ thanh) và 1 khinh thanh (thanh nhẹ/ không dấu).



Hình 1. Thanh điệu trong tiếng Việt



Hình 2. Thanh điệu trong tiếng Trung

So sánh bảng miêu tả thanh điệu của tiếng Trung và tiếng Việt, có thể thấy rõ sự tương ứng giữa các thanh ở hai ngôn ngữ: thanh 1 với độ cao 5-5, tương ứng với thanh ngang; thanh 2 với độ cao 3-5, tương ứng với thanh sắc; thanh 3 với độ cao 2-1-4, tương ứng với thanh hỏi; thanh 4 với độ cao 5-1, tương ứng với thanh nặng.

Các thanh điệu cao, thấp là yếu tố quan trọng tạo ra ngữ điệu trầm bổng, uyển chuyển, du dương cho lời nói. Bên cạnh đó, sự kết hợp hài hoà giữa các âm tiết trong từ đa âm (phần lớn là các từ song tiết) cũng góp phần tạo ra tính cân đối, nhịp nhàng; giúp cho ngôn ngữ tiếng Việt và tiếng Trung giàu nhạc tính, “nói mà nghe như hát”.

Cấu tạo âm tiết

Nếu đặc điểm cấu tạo của âm tiết tiếng Việt ở dạng đầy đủ gồm 5 thành phần: phụ âm đầu, âm đệm, âm chính, âm cuối và thanh điệu thì cấu tạo của âm tiết tiếng Trung cũng gồm 5 thành phần là: thủy âm, giới âm, chính âm, chung âm và thanh điệu. Trong đó, âm chính và thanh điệu là hai thành phần không thể thiếu được trong một âm tiết của cả hai ngôn ngữ. Nhờ đặc điểm này, học viên Trung Quốc khá dễ dàng trong việc nói và viết đúng âm tiết tiếng Việt.

Ví dụ:

Bảng 1. Ví dụ về cấu tạo âm tiết

	Tiếng Việt	Tiếng Trung
Dạng đầy đủ	toàn, khuyết, thuyền,...	良 (liáng), 说 (shuō),...
Dạng ngắn gọn	a, ừ, ờ, ý,...	一 (yī), 二 (èr),...

Từ đa nghĩa

Cả tiếng Việt và tiếng Trung đều có một hệ thống từ đa nghĩa phong phú. Trong đó, mỗi một từ đa nghĩa thường bao gồm hai loại nghĩa là nghĩa cơ bản (hay nghĩa chính) và nghĩa mở rộng (hay nghĩa phụ). Nghĩa cơ bản thường là nghĩa gốc của từ, tức là cái nội dung khái niệm nguyên thủy mà từ được dùng để biểu thị. Còn nghĩa mở rộng thường được hiểu là nghĩa được bổ sung thêm vào từ bằng cách mở rộng nghĩa cơ bản. Thông thường, nghĩa mở rộng được hình thành do sự liên tưởng với nghĩa cơ bản theo một cách thức nào đấy (chẳng hạn như sự giống nhau về hình dáng, kích thước, màu sắc, công dụng,...). Vì vậy, muốn hiểu chính xác nghĩa của từ, chúng ta phải đặt từ trong từng ngữ cảnh cụ thể.

Thành phần câu

Các thành phần câu trong tiếng Việt và tiếng Trung cơ bản giống nhau. Đó là ngoài các thành phần chính là chủ ngữ, vị ngữ thì câu còn có thể có thêm các thành phần phụ khác như trạng ngữ, định ngữ, bổ ngữ.

Trật tự câu thông thường của tiếng Trung cũng tương đương như trong tiếng Việt: Chủ ngữ đứng trước, vị ngữ đứng sau; các thành phần phụ (nếu có) bổ sung, làm rõ nghĩa cho nòng cốt câu, hoặc cho các danh từ, động từ, tính từ làm thành tố chính của chủ ngữ, vị ngữ.

2.2. Sự khác biệt

Về chữ viết: Điểm khác nhau đầu tiên của tiếng Trung và tiếng Việt là về chữ viết. Tiếng Trung dùng ký tự tượng hình (với hơn 2000 ký tự); tiếng Việt dùng ký tự La-tinh. Đây là điểm khác nhau rõ ràng nhất giữa hai ngôn ngữ.

Về phụ âm: Tiếng Việt có 23 phụ âm đầu, tiếng Trung chỉ có 21 phụ âm. Tuy số lượng khác nhau không lớn, nhưng tính chất lại rất khác nhau. Đặc biệt, có những phụ âm đầu của ngôn ngữ tiếng Việt không có âm tương tự như trong ngôn ngữ tiếng Trung (đ, v); hoặc có những phụ âm dù xuất hiện ở cả hai ngôn ngữ nhưng cách phát âm lại không giống nhau (như b, c, ch, g...).

Số phụ âm gốc lưỡi trong tiếng Việt cũng nhiều hơn tiếng Trung; ngược lại số phụ âm đầu lưỡi tắc xát của tiếng Trung lại nhiều hơn tiếng Việt. Do đó, học viên Trung Quốc sẽ khó phát âm chính xác một số phụ âm của tiếng Việt mà tiếng Trung không có, hoặc mượn thói quen trong phát âm tiếng Trung sang phát âm tiếng Việt.

Phụ âm cuối trong tiếng Việt cũng phong phú hơn so với tiếng Trung. Tiếng Việt có 7 phụ âm cuối (c, m, n, p, t, nh, ng), còn tiếng Trung chỉ có 2 phụ âm cuối (n, ng). Đây chính là nguyên nhân cơ bản khiến cho học viên Trung Quốc thường phát âm sai khi gặp những từ có chứa phụ âm cuối là c, m, p, t, nh.

Về nguyên âm: Hệ thống nguyên âm của tiếng Việt nhiều hơn so với tiếng Trung, đặc biệt, có những nguyên âm của tiếng Việt mà tiếng Trung không có (như ă, â, ô, ơ, ư, ê). Do đó, người Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt cảm thấy rất khó khăn khi nói, viết các từ có nguyên âm này.

Về thanh điệu: Tiếng Trung có 4 thanh điệu, ít hơn so với tiếng Việt 2 thanh. Về cơ bản, các thanh điệu mà tiếng Trung đang sử dụng cũng khá gần với một số thanh điệu của tiếng Việt. Tuy nhiên, do trong tiếng Việt có thêm thanh ngã và thanh huyền (khác với hệ thống thanh điệu của tiếng Trung) nên học viên Trung Quốc thường rất dễ nhầm lẫn khi sử dụng hai thanh điệu này.

Về cấu tạo từ: Điểm khác biệt rõ ràng nhất về mặt cấu tạo từ trong tiếng Việt và tiếng Trung đó là hiện tượng đảo ngược vị trí các yếu tố của từ ghép chính phụ. Nếu trong tiếng Việt, trật tự của các yếu tố được sắp xếp theo như tên gọi (chính trước, phụ sau), thì trong tiếng Trung lại ngược lại (phụ trước, chính sau). Điều này khiến cho học viên Trung Quốc gặp không ít khó khăn khi sử dụng từ ngữ tiếng Việt.

Ví dụ:

Bảng 2. Ví dụ về cấu tạo từ

Tiếng Trung	Tiếng Việt
好人 (hào nhân)	Người tốt
蓝色 (lam sắc)	Màu xanh
去玩 (khứ ngoạn)	Đi chơi

Về vị trí của thành phần trạng ngữ trong câu. Thành phần trạng ngữ trong Tiếng Việt và tiếng Trung được sử dụng tương đối linh hoạt. Tuy nhiên, nếu trạng ngữ trong tiếng Việt có thể đứng ở mọi vị trí, cả đầu câu, giữa câu hoặc cuối câu, thì trong tiếng Trung trạng ngữ chỉ chỉ có thể đặt ở đầu câu hoặc sau chủ ngữ. Đây cũng là nguyên nhân khiến cho học viên Trung Quốc thường lúng túng khi làm những bài tập chữa lỗi sai mà câu có chứa thành phần này.

3. Chuyển di ngôn ngữ và những lỗi thường gặp của học viên Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt

3.1. Chuyển di ngôn ngữ

Chuyển di ngôn ngữ là hiện tượng người học sử dụng những hiểu biết nền tảng về ngôn ngữ mẹ đẻ hoặc ngôn ngữ mà mình quen sử dụng (ngôn ngữ nguồn) để áp dụng vào việc học tập một ngoại ngữ khác (ngôn ngữ đích). Quá trình này sẽ tạo ra hai hình thái là chuyển di tích cực và chuyển di tiêu cực.

Chuyển di tích cực là việc người học tìm thấy những điểm tương đồng giữa ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích. Nhờ các yếu tố tương đồng đó mà người học có thể dễ dàng hơn trong việc tiếp nhận ngôn ngữ đích thông qua thói quen sử dụng ngôn ngữ nguồn.

Ví dụ, tiếng Trung và tiếng Việt đều có đặc điểm ngữ âm giống nhau, đó là các âm tiết có tính độc lập cao, tách bạch và được ngắt ra thành từng khúc đoạn riêng biệt trong dòng lời nói. Các âm tiết như vậy tạo thành hệ thống từ đơn âm tiết phong phú, đa dạng trong cả tiếng Trung và tiếng Việt. Trong nhiều trường hợp, khi muốn tạo từ ghép, người học chỉ cần nhóm các từ đơn lại với nhau. Nghĩa của từ mới sẽ được tạo thành bằng sự cộng nghĩa của các từ đơn ban đầu.

Chuyển di tiêu cực là những khác biệt giữa hai ngôn ngữ khiến cho người học dễ nhầm lẫn khi đem thói quen mượn các quy tắc của ngôn ngữ nguồn vào quá trình tiếp nhận ngôn ngữ đích. Điều này tạo ra rào cản đáng kể khi người học thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, đồng thời là nguyên nhân cơ bản dẫn đến hiện tượng mắc lỗi trong quá trình học tiếng.

Ví dụ, học viên Trung Quốc thường gặp không ít khó khăn khi phát âm các âm tiết của tiếng Việt có chứa những phụ âm đầu mà tiếng Trung không có (như b, c, g, đ...); hoặc khi học về cấu tạo từ, học viên sẽ đem thói quen tạo từ ghép trong tiếng Trung sang tiếng Việt, kết quả là tạo ra những cách nói ngược.

Như vậy, chuyển di ngôn ngữ trong dạy học ngoại ngữ cũng có tính hai mặt: vừa tích cực, vừa tiêu cực. Chúng ta không nên chỉ nhìn vào mặt tiêu cực và nảy sinh tư tưởng bài xích hiện tượng chuyển di ngôn ngữ, coi đó là điều cần phải loại bỏ vì cho rằng chuyển di ngôn ngữ là nguyên nhân dẫn đến hiện tượng nói sai, viết sai, thậm chí tư duy sai khi thụ đắc ngôn ngữ đích. Thực tế cho thấy, “phần giống nhau giữa ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ đích thì dễ học, phần khác nhau thì khó học”. Bởi vậy, nghiên cứu về hiện tượng chuyển di ngôn ngữ trong dạy học ngoại ngữ, các nhà ngôn ngữ học từ những năm 50 của thế kỷ XX đã khái quát quan điểm này bằng một công thức dễ hiểu, đó là “khoảng cách = độ khó”, tức là khoảng cách lớn nhỏ giữa ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ đích tỉ lệ thuận với độ khó của việc thụ đắc ngôn ngữ đích. Do đó, để dạy học tiếng Việt với tư cách là một ngoại ngữ đạt hiệu quả thì nhất thiết cả người dạy và người học đều phải biết tận dụng những “phần giống nhau” và rạch ròi các “phần khác nhau” giữa hai ngôn ngữ (ngôn ngữ mẹ đẻ của người học và ngôn ngữ tiếng Việt). Có như vậy, người học mới hạn chế được các loại lỗi khi sử dụng tiếng Việt.

3.2. Những lỗi thường gặp của học viên Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt

3.2.1. Dùng từ không đúng âm thanh và hình thức cấu tạo

Trong quá trình học tiếng Việt, việc học viên Trung Quốc nói (viết) sai một số âm tiết do tác động tiêu cực từ hiện tượng chuyển di ngôn ngữ là điều khó tránh khỏi. Các lỗi như vậy được gọi chung là dùng từ không đúng âm thanh và hình thức cấu tạo.

Dưới đây là một số lỗi dùng từ thường gặp:

Dùng sai phụ âm đầu: Đây là hiện tượng học viên phát âm sai một số âm tiết của tiếng Việt mà phụ âm đầu không có trong ngôn ngữ tiếng Trung, hoặc do ảnh hưởng từ thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ của người học. Để “dễ hoá” khi sử dụng, học viên thường có xu hướng “mượn” một phụ âm sẵn có của tiếng Trung mà cách phát âm của nó gần với phụ âm của tiếng Việt. Theo đó, các phụ âm khó của tiếng Việt lần lượt được học viên Trung Quốc thay thế bằng các phụ âm có vô âm thanh gần, chẳng hạn như b - p, c - z, ch - d,

đ – t, g – c, k – kh,...

Dùng sai phụ âm cuối: Do tiếng Trung chỉ có 2 phụ âm là -n và -ng đảm nhận vai trò làm âm cuối trong âm tiết (ít hơn tiếng Việt 5 phụ âm), nên học viên Trung Quốc thường gặp khó khăn khi phát âm một số âm tiết trong tiếng Việt mà có kết thúc bằng c, m, p, t, nh. Trong đó, tập trung lỗi nhiều nhất là ở nhóm âm tiết có kết thúc bằng các phụ âm tắc – mũi (m, n, nh, ng) hoặc tắc – miệng (p, t, ch, c).

Dùng sai nguyên âm: Việc phát âm không “tròn vành rõ chữ” một số âm tiết của tiếng Việt mà âm tiết đó có chứa các nguyên âm đơn có dấu phụ như ă, â, ô, ơ, ư, ê; hoặc chứa các nguyên âm đôi như iê (yê, ia, ya), ươ (ua), uô (ua) là hiện tượng phổ biến đối với học viên Trung Quốc trong quá trình học tiếng Việt, nhất là giai đoạn đầu của Tiếng Việt cơ sở.

Dùng sai thanh điệu: Mặc dù tiếng Trung cũng có hệ thống thanh điệu như trong tiếng Việt, nhưng tiếng Trung lại không có thanh huyền và thanh ngã. Đây là lí do khiến cho học viên Trung Quốc rất khó khăn khi nói (viết) các tiếng của tiếng Việt mà chứa hai thanh điệu này.

Trong thực tế, khi sử dụng ngôn ngữ tiếng Việt, phần lớn, học viên Trung Quốc thường có xu hướng chuyển từ thanh huyền sang thanh nặng (như tàu ngầm – tạu ngầm, cần kiệm – cận kiệm, đồng bào – tộng bào, ...); chuyển từ thanh ngã sang thanh sắc (như hoà tiền – hoả tiền, vũ khí – vú khí, sĩ quan – sí quan, ...)

3.2.2. Dùng từ không đúng nghĩa

Theo thống kê của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học, tiếng Việt có khoảng 70% vay mượn từ tiếng Hán. Trong quá trình vay mượn, nhiều từ đã được Việt hoá cả về âm đọc và ý nghĩa, trở thành từ Hán Việt. Đây là một trong những lí do khiến cho học viên Trung Quốc rất lúng túng khi sử dụng từ ngữ tiếng Việt, đặc biệt là đối với các trường hợp dùng từ ngữ trong những ngữ cảnh mới hoặc có chung gốc với các yếu tố Hán.

Ví dụ:

Trong tiếng Việt, (củ) lạc, trần (nhà) được tạo ra do rút gọn yếu tố cấu tạo của các từ lạc hoa sinh, thừa trần trong tiếng Hán. Các từ não nhiệt, phóng thích được tạo ra do thay đổi trật tự các yếu tố nhiệt não, thích phóng. Các từ bồi hồi (nghĩa là bồn chồn, xúc động); phương phi (nghĩa là béo tốt) được giữ nguyên cách đọc nhưng có sự thay đổi về nghĩa (tiếng Hán, bồi hồi nghĩa là đi đi lại lại, phương phi nghĩa là hoa cỏ thơm tho),...

Với các phương thức Việt hoá như vậy, học viên Trung Quốc khi gặp các từ ngữ có yếu tố ngữ âm quen thuộc sẽ thường có tâm lý chủ quan, không tìm hiểu nghĩa của từ mà sử dụng luôn nghĩa gốc của tiếng Hán, từ đó dẫn đến cách dùng từ sai.

3.2.3. Dùng sai loại từ

Tiếng Việt còn có một hệ thống loại từ phong phú, đa dạng. Việc người nước ngoài nói chung, người Trung Quốc nói riêng sử dụng sai loại từ tiếng Việt là hiện tượng khá phổ biến trong quá trình học tiếng Việt.

Có hai loại lỗi loại từ thường gặp, đó là lỗi thiếu loại từ và lỗi sai loại từ.

Lỗi thiếu loại từ là hiện tượng người học không sử dụng loại từ đi kèm với danh từ.

Ví dụ, lẽ ra phải nói:

Mảnh đất Điện Biên hôm nay vẫn còn khá nhiều những căn hầm kiên cố thì học viên Trung Quốc thường nói:

Mảnh đất Điện Biên hôm nay vẫn còn khá nhiều những hầm kiên cố.

Lỗi sai loại từ là hiện tượng người học không sử dụng đúng loại từ đi kèm với danh từ. Chẳng hạn, lẽ ra dùng con/ quyển/ tờ, ... thì lại dùng cái, và ngược lại.

3.2.4. Sai về trật tự từ

Đây là lỗi thường xảy ra đối với học viên Trung Quốc khi nói (viết) các từ ghép trong tiếng Việt, đặc biệt là các từ ghép chính phụ. Do các yếu tố của từ ghép chính phụ trong hai ngôn ngữ tiếng Việt và tiếng Trung có trật tự trái ngược nhau nên trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ tiếng Việt, học viên hay mượn thói

quen của tiếng Trung vào trong tiếng Việt. Kết quả là tạo ra các tổ hợp vô nghĩa, hoặc có nghĩa khác với nghĩa của từ cần diễn đạt.

4. Những định hướng nhằm khắc phục lỗi

Theo quan điểm tri nhận, lỗi (error) là một hiện tượng tất yếu khi người học thụ đắc một ngoại ngữ. Nó “là kết quả của sự thể hiện không thành công” (S.P. Coder), “là sự lệch chuẩn so với ngữ pháp của người bản ngữ, hoặc sự vi phạm các quy tắc sử dụng ngôn ngữ và các quy ước về văn hóa” (Phạm Đăng Bình). Để khắc phục những lỗi này, trong quá trình dạy học tiếng Việt cho học viên Trung Quốc, giáo viên cần chú ý định hướng cho người học một số nội dung sau:

Một là, nắm vững những nét tương đồng, khác biệt giữa ngôn ngữ tiếng Việt và tiếng Trung Quốc. Tất nhiên, để “nắm vững” thì đòi hỏi phải có một quá trình chứ không thể ngày một ngày hai được. Thông qua mỗi tình huống giao tiếp, người học sẽ dần dần tích lũy được kiến thức và hình thành kỹ năng sử dụng ngôn ngữ cho bản thân. Đối với những điểm tương đồng, bên cạnh việc triệt để phát huy các yếu tố giống nhau của hai ngôn ngữ nhằm tạo tâm lý “dễ hoá” trong quá trình học tập, giáo viên cũng cần lưu ý học viên tránh tâm lý chủ quan vì sẽ dễ rơi vào “cái bẫy” lỗi giao thoa. Còn đối với những điểm khác biệt, người học cần ý thức đầy đủ sự khác nhau của hai ngôn ngữ, đồng thời, mạnh dạn tự tin vượt qua các rào cản ngôn ngữ để tránh các lỗi về chuyển di tiêu cực, đặc biệt là những lỗi về ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp.

Hai là, tích cực tận dụng môi trường thực hành tiếng (cả tình huống thực lẫn các tình huống giao tiếp giả định). Tình huống thực là những cuộc giao tiếp diễn ra tự nhiên, người tham gia giao tiếp được sử dụng ngôn ngữ một cách thoải mái trong những hoàn cảnh giao tiếp khác nhau, với nhiều nội dung khác nhau và với các vai giao tiếp khác nhau. Tình huống giao tiếp giả định là những tình huống được xây dựng thông qua hệ thống bài tập rèn luyện ngôn ngữ mà giáo viên đã chuẩn bị sẵn. Nếu thường xuyên luyện tập như vậy, người học sẽ dần dần vượt qua các rào cản ngôn ngữ để mạnh dạn, tự tin hơn trong quá trình giao tiếp.

Ba là, học một ngoại ngữ không thể tách rời với học văn hoá. Ngôn ngữ của bất kỳ dân tộc nào cũng đều mang đậm dấu ấn của đất nước, con người và văn hoá của dân tộc đó. Chính vì vậy, muốn học tốt tiếng Việt thì người học cần gắn ngôn ngữ Việt với văn hoá Việt. Cách chào hỏi, xưng hô, cách đề nghị, yêu cầu hay từ chối một điều gì... đều có mối liên hệ mật thiết với văn hoá.

5. Kết luận

Việt Nam - Trung Quốc là hai quốc gia “núi liền núi, sông liền sông”. Các yếu tố về lịch sử, địa lý, phong tục, tập quán... đã góp phần tạo nên nhiều điểm tương đồng về ngôn ngữ của hai dân tộc. Tuy nhiên, thụ đắc ngôn ngữ thứ hai còn là quá trình người học phải nỗ lực vượt qua sự khác nhau giữa ngôn ngữ nguồn và ngôn ngữ đích. Bởi vậy, nghiên cứu những điểm tương đồng và khác biệt này, một mặt sẽ giúp cho người học cảm thấy tiếng Việt gần gũi, thân quen hơn, từ đó có thể tiếp thu tiếng Việt dễ dàng hơn; mặt khác, trên cơ sở đó xây dựng ý thức nói đúng, viết đúng, nghe đúng, hiểu đúng; tránh được các lỗi do hiện tượng chuyển di ngôn ngữ trong quá trình học tiếng Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đào Thị Thanh Huyền (2008). Khảo sát lỗi ngữ âm của người Trung Quốc học tiếng Việt và cách khắc phục. Luận văn thạc sĩ, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn.
- [2] Đỗ Thị Hào (2006). Vài nhận xét về sự tương đồng trong phát âm giữa tiếng Việt và tiếng Hán, Một số vấn đề về nội dung và phương pháp giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ. Kỷ yếu hội thảo khoa học, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 121-126.
- [3] Lê A, Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán (2003). Phương pháp dạy học tiếng Việt. Nxb Giáo dục
- [4] Lê Xảo Bình (2004). Lỗi của người Trung Quốc học tiếng Việt nhìn từ góc độ xuyên văn hoá (Xét về khía cạnh từ vựng). Luận văn thạc sĩ ngôn ngữ học, Đại học Khoa học xã hội Nhân văn

- [5] Nguyễn Hưng Quốc (2014). Phương pháp dạy tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai. Nxb Người Việt Book.
- [6] Nguyễn Ngọc Chinh, Nguyễn Hoàng Thân (2011). Đặc điểm tương đồng và dị biệt của ngôn ngữ và văn hoá Việt, Trung ảnh hưởng tới việc sử dụng, tiếp thu Tiếng Việt trong quá trình học tập của sinh viên Trung Quốc. Báo cáo nghiên cứu khoa học, Đại học Đà Nẵng.
- [7] Phạm Đăng Bình (2003). Khảo sát các lỗi giao thoa ngôn ngữ - văn hóa trong diễn ngôn của người Việt học tiếng Anh. Luận án Tiến sĩ, Hà Nội.
- [8] Vũ Hoàng Phương Loan (2015). Khảo sát lỗi ngữ pháp trong sử dụng tiếng Việt của sinh viên Trung Quốc tại một số trường đại học ở Hà Nội. Luận văn thạc sĩ, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn.

ABSTRACT

Language migration phenomenon and frequently made errors of Chinese students in Vietnamese learning process

Language migration is an inevitable result of language interference. For Chinese students learning Vietnamese, if they can take advantage of positive movements, they will have a good effect, but if they are not aware of the negative movements, it will easily lead to the phenomenon of learners making mistakes because of the negative movement habit of using the source language when receiving a target language. This article studies the similarities, differences and the phenomenon of language transfer between Vietnamese and Chinese; thereby detecting and proposing ways to overcome common mistakes caused by negative transfer of Chinese students in the process of learning Vietnamese.

Keywords: *Language transfer, language acquisition, errors, similarities, differences, Vietnamese, Chinese.*

ĐÁNH GIÁ HỌC SINH TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG HIỆN NAY

Lê Thị Hải¹

Tóm tắt. Nền giáo dục trên thế giới trong thời gian qua đã có những thay đổi về cách thức truyền thụ và học tập. Áp dụng các hình thức dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm, tập trung phát triển năng lực của người học. Một điều tất yếu là khi phương pháp dạy học đã thay đổi thì các hình thức đánh giá cũng phải đổi mới cho phù hợp. Đánh giá học sinh là hoạt động không thể tách rời của quá trình dạy học và có thể nói, đánh giá học sinh là động lực để thúc đẩy sự đổi mới quá trình dạy và học. Bài báo này nghiên cứu vấn đề đánh giá học sinh tiểu học theo yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Đánh giá học sinh, đổi mới giáo dục.*

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu về hoạt động đánh giá, có thể kể đến cuốn “đo lường và đánh giá trong giáo dục - Measurement and assessment in education” của nhóm tác giả CR Reynolds, RB Livingston, VL Willson, V Willson (2010), trong đó, các tác giả đã nêu lên các vấn đề chính như: ngôn ngữ của đánh giá, giả định trong đánh giá giáo dục, đối tượng tham gia vào quá trình đánh giá, các ứng dụng phổ biến của đánh giá trong giáo dục, giáo viên cần biết gì về đánh giá?, đánh giá giáo dục trong thế kỷ 21. “Đo lường và đánh giá trong dạy học - Measurement and Evaluation in Teaching) của Norman E. Gronlund (1969) giới thiệu tới giáo viên và những người đang theo học nghiệp vụ sư phạm về những nguyên tắc và quy trình đánh giá cần thiết cho việc dạy học hiệu quả; Hay như cuốn “Đánh giá chẩn đoán nhận thức cho giáo dục: Lý thuyết và ứng dụng - Cognitive diagnostic assessment for education: Theory and applications” của J Leighton, M Gierl (2007), các tác giả nói rằng, với sự thúc đẩy hiện nay đối với cải cách giáo dục, có tiềm năng lớn cho sự đổi mới và thay đổi, đặc biệt là trong thử nghiệm quy mô lớn. Do vậy, đánh giá cần phải được quan tâm hơn nữa trong giai đoạn hiện nay. Hay “Đánh giá và trách nhiệm trong giáo dục: Cải thiện hoặc giám sát? - Assessment and Accountability in Education: Improvement or Surveillance?” của LM Earl (1999) tại Canada, các tác giả xem xét các vấn đề nan giải về trách nhiệm giải trình giáo dục và tại sao đánh giá quy mô lớn về thành tích của học sinh lại chiếm ưu thế trong chính sách cải cách giáo dục.

Tại Việt Nam, đã có một số công trình nghiên cứu về hoạt động đánh giá năng lực học sinh. Có thể kể đến, Nguyễn Công Khanh và Trần Thị Tuyết Oanh (2015), trong cuốn “Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong giáo dục” tác giả đã trình bày một số loại hình đánh giá, trong đó có thiết kế một số mẫu Rubric đánh giá với các mục đích khác nhau; Tác giả Trần Thị Tuyết Oanh với “Đánh giá và đo lường kết quả học tập” đã hệ thống rất đầy đủ các thuật ngữ và khái niệm, các nguyên tắc, phương pháp, kỹ thuật, các nội dung ĐG trong giáo dục.

Trong phần tiếp theo, tác giả trình bày các quan niệm liên quan đến đánh giá học sinh, những vấn đề cơ bản trong đổi mới giáo dục phổ thông liên quan tới đánh giá học sinh, Yêu cầu đối với đánh giá học sinh ở trường tiểu học giai đoạn hiện nay, thực trạng khó khăn khi các nhà trường thực hiện đánh giá học sinh.

Ngày nhận bài: 10/05/2022. Ngày nhận đăng: 21/06/2022.

¹Trường tiểu học Lâm Động, Hải Phòng
e-mail: haithuyson80@gmail.com

2. Các khái niệm liên quan

2.1. Đánh giá

Quan điểm triết học, “đánh giá là xác định giá trị của sự vật, hiện tượng xã hội, hoạt động hành vi của con người tương xứng với những mục tiêu, nguyên tắc, kết quả mong đợi hay chuẩn mực nhất định, từ đó, bộc lộ một thái độ. Nó có tính động cơ, phương tiện và mục đích hành động”.

Theo K. Ulbrich: “Đánh giá là hệ thống hoạt động nhằm thu thập số liệu, sản phẩm, báo cáo có giá trị thực về sự hiểu biết và nắm vững những mục tiêu đã đề ra”.

Theo Jean - Marie De Ketele (1989): “Đánh giá có nghĩa là thu thập một tập hợp thông tin đủ thích hợp, có giá trị và đáng tin cậy, xem xét mức độ phù hợp giữa tập hợp thông tin này và một tập hợp tiêu chí phù hợp với các mục tiêu định ra ban đầu hay đã được điều chỉnh trong quá trình thu thập thông tin nhằm đưa ra một quyết định”; Theo Peter W. Airasian (2011), “Đánh giá là quá trình thu thập, tổng hợp và diễn giải thông tin hỗ trợ cho việc ra quyết định”.

Tiến sĩ David Dean (2002) nói rằng, “đánh giá trong giáo dục xuất hiện khi có một người tương tác trực tiếp hay gián tiếp với người khác nhằm mục đích thu thập và lí giải thông tin về kiến thức, hiểu biết, kĩ năng và thái độ của người đó”; Ralph Tyler (1950) cho rằng, “quá trình đánh giá chủ yếu là quá trình xác định mức độ thực hiện các mục tiêu trong các chương trình giáo dục”; R. Tiler (1984), “quá trình đánh giá chủ yếu là quá trình xác định mức độ thực hiện các mục tiêu của chương trình giáo dục”; Marger (1993), “đánh giá là việc miêu tả tình hình của học sinh và giáo viên để quyết định công việc cần phải tiếp tục và giúp học sinh tiến bộ”.

Theo Nguyễn Công Khanh, “Xét từ bình diện chức năng, mục đích cũng như đối tượng, có thể nói, đánh giá trong giáo dục là quá trình thu thập và lí giải kịp thời, có hệ thống các thông tin về hiện trạng, khả năng hay nguyên nhân về chất lượng và hiệu quả giáo dục, căn cứ vào mục tiêu giáo dục, làm cơ sở cho việc điều chỉnh, bổ sung, hoàn thiện những chủ trương, biện pháp và hành động giáo dục tiếp theo”.

2.2. Kiểm tra

Kiểm tra là một đánh giá nhằm đo lường kiến thức, kỹ năng, năng khiếu, thể lực hoặc phân loại của người làm bài kiểm tra trong nhiều chủ đề khác (ví dụ: tri thức toán học). Một bài kiểm tra có thể được thực hiện bằng lời nói, trên giấy, trên máy tính hoặc trong một khu vực được xác định trước yêu cầu người thực hiện bài kiểm tra thể hiện hoặc thực hiện một bộ kỹ năng.

Ví dụ, trong một bài kiểm tra đóng, học sinh làm bài kiểm tra thường được yêu cầu dựa vào trí nhớ để trả lời các mục cụ thể trong khi trong bài kiểm tra mở, học sinh làm bài kiểm tra có thể sử dụng một hoặc nhiều công cụ bổ sung như sách tham khảo hoặc máy tính khi trả lời. Một bài kiểm tra có thể được quản lý chính thức hoặc không chính thức. Một ví dụ về bài kiểm tra không chính thức là bài kiểm tra đọc do phụ huynh quản lý. Một bài kiểm tra chính thức có thể là một bài kiểm tra cuối cùng được thực hiện bởi một giáo viên trong lớp học hoặc một bài kiểm tra IQ được quản lý bởi một nhà tâm lý học trong một phòng khám. Kiểm tra chính thức thường cho kết quả điểm hoặc điểm kiểm tra (Thissen, D., & Wainer, H. (2001).

Điểm kiểm tra có thể được giải thích liên quan đến một tiêu chuẩn hoặc tiêu chí, hoặc đôi khi cả hai. Các tiêu chuẩn có thể được thiết lập độc lập, hoặc bằng cách phân tích thống kê của một số lượng lớn người tham gia. Một bài kiểm tra có nghĩa là để kiểm tra kiến thức của một người hoặc sẵn sàng dành thời gian để nghiên cứu môn học đó.

Như vậy, tác giả cho rằng, “kiểm tra là quá trình tìm hiểu, tổ chức lấy thông tin và dựa vào quá trình đo lường cho ra kết quả, sau đó, so sánh với yêu cầu đã đề ra, từ đó, xem xét yêu cầu nào đã đạt và yêu cầu nào chưa đạt, và tìm hiểu như nguyên nhân và các yếu tố tác động”.

2.3. Khái niệm quản lý đánh giá học sinh

Quản lý đánh giá học sinh tiểu học là quản lí quá trình thu thập, xử lý thông tin thông qua các hoạt động quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra, nhận xét quá trình học tập, rèn luyện của học sinh; tư vấn, hướng dẫn,

động viên học sinh; diễn giải thông tin định tính hoặc định lượng về kết quả học tập, rèn luyện, sự hình thành và phát triển một số phẩm chất, năng lực của học sinh tiểu học.

Trong đó, đánh giá học sinh có thể kể đến:

+ Đánh giá thường xuyên là hoạt động đánh giá diễn ra trong tiến trình thực hiện hoạt động dạy học theo yêu cầu cần đạt và biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của từng môn học, hoạt động giáo dục và một số biểu hiện phẩm chất, năng lực của học sinh. Đánh giá thường xuyên cung cấp thông tin phản hồi cho giáo viên và học sinh, để kịp thời điều chỉnh quá trình dạy học, hỗ trợ, thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh theo mục tiêu giáo dục tiểu học;

+ Đánh giá định kỳ là đánh giá kết quả giáo dục học sinh sau một giai đoạn học tập, rèn luyện, nhằm xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập, rèn luyện của học sinh theo yêu cầu cần đạt và biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của từng môn học, hoạt động giáo dục được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học và sự hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

+ Tổng hợp đánh giá kết quả giáo dục là việc tổng hợp và ghi kết quả đánh giá giáo dục của học sinh vào Bảng tổng hợp kết quả đánh giá giáo dục của lớp và Học bạ vào các thời điểm theo quy định.

3. Những vấn đề cơ bản trong đổi mới giáo dục phổ thông liên quan tới đánh giá học sinh

Theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, nội dung của chương trình đã cụ thể hoá mục tiêu giáo dục phổ thông, giúp học sinh làm chủ kiến thức phổ thông, biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kĩ năng đã học vào đời sống và tự học suốt đời, có định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp, biết xây dựng và phát triển hài hoà các mối quan hệ xã hội, có cá tính, nhân cách và đời sống tâm hồn phong phú, nhờ đó có được cuộc sống có ý nghĩa và đóng góp tích cực vào sự phát triển của đất nước và nhân loại.

Mục đích đánh giá là cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, xác định được thành tích học tập, rèn luyện theo mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học và sự tiến bộ của học sinh để hướng dẫn hoạt động học tập, điều chỉnh các hoạt động dạy học nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, cụ thể như sau:

(1) Giúp giáo viên điều chỉnh, đổi mới hình thức tổ chức, phương pháp giáo dục trong quá trình dạy học, giáo dục; kịp thời phát hiện những cố gắng, tiến bộ của học sinh nhằm động viên, khích lệ và phát hiện những khó khăn chưa thể tự vượt qua của học sinh để hướng dẫn, giúp đỡ nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động học tập, rèn luyện của học sinh; góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục tiểu học.

(2) Giúp học sinh có khả năng tự nhận xét, tham gia nhận xét; tự học, tự điều chỉnh cách học; giao tiếp, hợp tác; có hứng thú học tập và rèn luyện để tiến bộ.

(3) Giúp cha mẹ học sinh hoặc người giám hộ (sau đây gọi chung là cha mẹ học sinh) tham gia đánh giá quá trình và kết quả học tập, rèn luyện, quá trình hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh; tích cực hợp tác với nhà trường trong các hoạt động giáo dục học sinh.

(4) Giúp cán bộ quản lý giáo dục các cấp kịp thời chỉ đạo các hoạt động giáo dục, đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá nhằm đạt hiệu quả giáo dục.

(5) Giúp các tổ chức xã hội nắm thông tin chính xác, khách quan, phát huy nguồn lực xã hội tham gia đầu tư phát triển giáo dục.

Theo đó, chương trình giáo dục tiểu học giúp học sinh hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng và những thói quen, nề nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt.

Sự chuyển đổi hình thức đánh giá học sinh

Xét về bản chất thì không có mâu thuẫn giữa đánh giá năng lực và đánh giá nội dung (đánh giá kiến thức, kĩ năng) mà đánh giá năng lực được coi là bước phát triển cao hơn so với đánh giá kiến thức, kĩ năng. Muốn chứng minh người học có năng lực ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội để họ được giải quyết vấn đề trong tình huống, bối cảnh mang tính thực tiễn. Khi đó người học vừa phải vận dụng những kiến thức,

kỹ năng đã được học ở nhà trường, vừa phải dùng những kinh nghiệm của bản thân thu được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường (trong gia đình, cộng đồng và xã hội). Như vậy, thông qua việc hoàn thành một nhiệm vụ trong bối cảnh thực, người ta có thể đồng thời đánh giá được cả kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hiện và những giá trị, tình cảm của người học. Mặt khác, đánh giá năng lực không hoàn toàn phải dựa vào chương trình giáo dục môn học như đánh giá kiến thức, kỹ năng, bởi năng lực là tổng hòa, kết tinh kiến thức, kỹ năng, thái độ, tình cảm, giá trị, chuẩn mực đạo đức,... được hình thành từ nhiều lĩnh vực học tập và từ sự phát triển tự nhiên về mặt xã hội của một con người.

Bảng 1. Đánh giá nội dung và đánh giá năng lực học sinh

Tiêu chí	Đánh giá năng lực	Đánh giá kiến thức, kỹ năng
1. Mục đích chính	- Đánh giá khả năng HS vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết vấn đề thực tiễn của cuộc sống. - Vì sự tiến bộ của người học so với chính mình.	- Xác định việc đạt kiến thức, kỹ năng theo mục tiêu của chương trình giáo dục. - Đánh giá, xếp hạng giữa những người học với nhau
2. Ngữ cảnh đánh giá	Gắn với ngữ cảnh học tập và thực tiễn cuộc sống của HS.	Gắn với nội dung học tập (những kiến thức, kỹ năng, thái độ) được học trong nhà trường
3. Nội dung đánh giá	- Những kiến thức, kỹ năng, thái độ ở nhiều môn học, nhiều hoạt động giáo dục và những trải nghiệm của bản thân HS trong cuộc sống xã hội (tập trung vào năng lực thực hiện). - Quy chuẩn theo các mức độ phát triển năng lực của người học.	- Những kiến thức, kỹ năng, thái độ ở một môn học. - Quy chuẩn theo việc người học có đạt được hay không một nội dung đã được học.
4. Công cụ đánh giá	Nhiệm vụ, bài tập trong tình huống, bối cảnh thực.	Câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ trong tình huống hàn lâm hoặc tình huống thực.
5. Thời điểm đánh giá	Đánh giá mọi thời điểm của quá trình dạy học, chú trọng đến đánh giá trong khi học.	Thường diễn ra ở những thời điểm nhất định trong quá trình dạy học, đặc biệt là trước và sau khi dạy.
6. Kết quả đánh giá	- Năng lực người học phụ thuộc vào độ khó của nhiệm vụ hoặc bài tập đã hoàn thành. - Thực hiện được nhiệm vụ càng khó, càng phức tạp hơn sẽ được coi là có năng lực cao hơn.	- Năng lực người học phụ thuộc vào số lượng câu hỏi, nhiệm vụ hay bài tập đã hoàn thành. - Càng đạt được nhiều đơn vị kiến thức, kỹ năng thì càng được coi là có năng lực cao hơn.

Như vậy, đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực là đánh giá theo chuẩn về sản phẩm đầu ra, nhưng sản phẩm đó không chỉ là kiến thức, kỹ năng, mà chủ yếu là khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ cần có để thực hiện nhiệm vụ học tập đạt tới một chuẩn nào đó. Do đó, đánh giá theo năng lực đòi hỏi phải đáp ứng hai điều kiện là người học cần phải có sản phẩm đầu ra và sản phẩm đó phải đạt một chuẩn nào đó theo yêu cầu.

Đánh giá người học theo tiếp cận năng lực đặc biệt nhấn mạnh đến đánh giá quá trình học. Đánh giá quá trình học có thể thông qua: kết quả học tập, thành tích học tập của học sinh; khả năng trình bày miệng; sản phẩm học tập (bài tiểu luận, các phiếu học tập, hồ sơ học tập); các bài kiểm tra trên lớp; các kết quả quan sát trong quá trình học và tự đánh giá của học sinh. Có thể nói rằng, theo quan điểm tiếp cận năng lực, việc đánh giá kết quả học tập của người học không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong các tình huống ứng dụng khác nhau.

4. Yêu cầu đối với đánh giá học sinh ở trường tiểu học giai đoạn hiện nay

Quy định đánh giá học sinh tiểu học 2021 vừa được Bộ giáo dục ban hành để thay thế cho các quy định về đánh giá xếp loại học sinh tiểu học tại Thông tư 22 và Thông tư 30. Các quy định mới nhất đánh giá xếp loại học sinh tiểu học theo Thông tư 27.

Yêu cầu đánh giá học sinh tiểu học:

1. Đánh giá học sinh thông qua đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt và biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của từng môn học, hoạt động giáo dục và những biểu hiện phẩm chất, năng lực của học sinh theo yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học.

2. Đánh giá thường xuyên bằng nhận xét, đánh giá định kỳ bằng điểm số kết hợp với nhận xét; kết hợp

đánh giá của giáo viên, học sinh, cha mẹ học sinh, trong đó đánh giá của giáo viên là quan trọng nhất.

3. Đánh giá sự tiến bộ và vì sự tiến bộ của học sinh; coi trọng việc động viên, khuyến khích sự cố gắng trong học tập, rèn luyện của học sinh; giúp học sinh phát huy nhiều nhất khả năng, năng lực; đảm bảo kịp thời, công bằng, khách quan; không so sánh học sinh này với học sinh khác, không tạo áp lực cho học sinh, giáo viên và cha mẹ học sinh.

5. Thực trạng khó khăn của giáo viên gặp phải khi đánh giá học sinh

Giai đoạn vừa qua, trong các nhà trường tiểu học thực hiện đánh giá học sinh theo Thông tư 22, và hiện tại đang được áp dụng Thông tư 27 vào lớp 1 và lớp 2. Xem xét tại một số trường Tiểu học.

Cô giáo H.K.N, giáo viên một trường tiểu học trên địa bàn chia sẻ, Thông tư 27 kế thừa những ưu điểm của Thông tư 22 và 30. Tuy nhiên, vì Thông tư 27 có một số điểm mới nên việc tiếp nhận cách đánh giá học sinh cấp Tiểu học của các giáo viên mới đầu còn khó khăn. Ví dụ như giáo viên phải dần thay đổi suy nghĩ của mình về số lượng học sinh hoàn thành xuất sắc học tập ít hơn so với trước kia.

Ngoài ra, khi thực hiện Thông tư 27, cách đánh giá học sinh chặt chẽ, toàn diện hơn nhiều nên giáo viên sẽ phải đối diện với những khó khăn trong thay đổi tâm lý của phụ huynh, học sinh đối với cách đánh giá mới. Theo cô H.K.N, để đánh giá đúng trình độ, năng lực của học sinh thì giáo viên thực sự phải tâm huyết, sao sát với việc học tập, rèn luyện của các em.

Hiện tại, giáo viên đánh giá thường xuyên việc học tập và rèn luyện học sinh bằng nhận xét, điểm số.

Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT quy định việc khen thưởng thế nào?

Thông tư quy định, khen thưởng danh hiệu Học sinh Xuất sắc cho những học sinh được đánh giá kết quả giáo dục đạt mức Hoàn thành xuất sắc;

Khen thưởng danh hiệu Học sinh Tiêu biểu hoàn thành tốt trong học tập và rèn luyện cho những học sinh được đánh giá kết quả giáo dục đạt mức Hoàn thành tốt, đồng thời có thành tích xuất sắc về ít nhất một môn học hoặc có tiến bộ rõ rệt ít nhất một phẩm chất, năng lực; được tập thể lớp công nhận.

Khen thưởng đột xuất: học sinh có thành tích đột xuất trong năm học. Học sinh có thành tích đặc biệt được nhà trường xem xét, đề nghị cấp trên khen thưởng.

Giáo viên đánh giá đúng, học sinh sẽ rất khó nhận được giấy khen.

Khen thưởng đột xuất cho những học sinh có thành tích đột xuất trong năm học ở các trường tiểu học hầu như rất hiếm. 30 năm đi dạy nhưng chưa một lần người viết chứng kiến học sinh được nhà trường tổ chức khen thưởng đột xuất vì có thành tích đột xuất trong năm học.

Thế nên học sinh nhận được giấy khen chủ yếu ở cuối năm học. Để được nhận giấy khen cho danh hiệu Học sinh xuất sắc, các em phải được đánh giá có kết quả giáo dục đạt mức Hoàn thành xuất sắc.

Để kết quả giáo dục được xếp mức Hoàn thành xuất sắc, học sinh phải có kết quả đánh giá các môn học, hoạt động giáo dục đạt mức Hoàn thành Tốt; các phẩm chất, năng lực đạt mức Tốt; bài kiểm tra định kỳ cuối năm học của các môn học đạt 9 điểm trở lên;

Muốn được đánh giá kết quả giáo dục đạt mức Hoàn thành Tốt thì 5 môn học phải được đánh giá mức Tốt, bài kiểm tra định kỳ cuối năm học của 3 môn học phải đạt 9 điểm trở lên, cùng với đó có 8 năng lực và 5 phẩm chất phải được đánh giá mức Tốt.

Nhận được giấy khen cho danh hiệu Học sinh Tiêu biểu, các em phải được đánh giá hoàn thành tốt trong học tập và rèn luyện, đồng thời có thành tích xuất sắc về ít nhất một môn học hoặc có tiến bộ rõ rệt ít nhất một phẩm chất, năng lực; được tập thể lớp công nhận.

Muốn được đánh giá kết quả giáo dục đạt mức Hoàn thành tốt thì 5 môn học phải được đánh giá mức Tốt, bài kiểm tra định kỳ cuối năm học của 3 môn học phải đạt 7 điểm trở lên, cùng với đó có 8 năng lực và 5 phẩm chất phải được đánh giá mức Tốt.

Với những quy định như thế này, nếu giáo viên đánh giá một cách công tâm, công bằng và trung thực, có lớp sẽ không có học sinh xuất sắc, có lớp được vài ba em học sinh tiêu biểu là nhiều.

Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT quy định việc khen thưởng học sinh chặt chẽ và khó hơn Thông tư 30 và

Thông tư 22 sửa đổi một số điều của Thông tư 30 rất nhiều.

Bởi thế, để tình trạng loạn giấy khen như nhiều địa phương lỗi không do ngành giáo dục, không phải do các thông tư quy định thoáng như nhận xét của nhiều người mà bắt nguồn từ chính các thầy cô giáo đang trực tiếp đánh giá học sinh.

Ngoài một số trường học hiện nay, đặt chỉ tiêu học sinh hoàn thành xuất sắc, hoàn thành tốt khá cao nên dẫn đến số lượng học sinh được khen thưởng cũng rất cao. Giáo viên vì muốn hoàn thành chỉ tiêu đề ra, buộc phải cố gắng thực hiện.

6. Kết luận

Quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học là một vấn đề rất quan trọng của nền giáo dục hiện đại. Do đó, đổi mới quản lý hoạt động đánh giá học sinh theo tiếp cận năng lực ở trường tiểu học là một bước đột phá trong việc thực hiện mục tiêu, nội dung giáo dục, góp phần đổi mới giáo dục hiện nay.

Tuy nhiên, với những thay đổi và yêu cầu tại chương trình giáo dục phổ thông 2018, các nhà trường tiểu học cần đánh giá thực trạng công tác đánh giá học sinh để có những minh chứng khoa học cho xây dựng biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Airasian, Peter W (2011), Classroom assessment. Peter W. Airasian, Michael Russell Boston: McGraw-Hill Education - Europe
- [2] Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2014), Lí luận dạy học hiện đại - Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, Hà Nội.
- [4] Hằng, P. T., & Hà, P. T. (2021). Quản lý hoạt động đánh giá học sinh của giáo viên ở trường tiểu học. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, 250(1).
- [5] Ngọc, L. T. (2015). Đánh giá học sinh tiểu học theo hướng tiếp cận năng lực. Scientific journal of Tan Trao University, 1(1), 41-45.
- [6] Nguyễn Công Khanh, Đào Thị Oanh (2015), Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong giáo dục. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Thị Tuyết Hạnh (Chủ biên), Lê Thị Mai Phương (2015), Khoa học quản lý giáo dục, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [8] Nguyễn, T. H. D. (2018). Kiểm tra và đánh giá học sinh tiểu học–nhu cầu bồi dưỡng nghiệp vụ của giáo viên. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [9] OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2004), OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.

ABSTRACT

Assessing elementary school students meeting the requirements for innovation of current general education

Education in the world in recent years has changed in the way of transmission and learning. Applying active, learner-centered teaching methods, focusing on developing learners' capacity. It is inevitable that when teaching methods have changed, the forms of assessment must also be renewed accordingly. Student assessment is an integral activity of the teaching process and it can be said that student assessment is the driving force to promote innovation in the teaching and learning process. This article studies the problem of assessing primary school students according to the current educational reform requirements.

Keywords: *Student assessment, educational innovation.*

**THỰC TRẠNG DẠY HỌC MÔN TOÁN LỚP 6 CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ
HUYỆN THỦY NGUYÊN, THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG
THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH**

Đình Văn Tiếp¹

Tóm tắt. Môn toán lớp 6 theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018 bắt đầu được triển khai từ năm học 2021-2022. Để triển khai có hiệu quả hoạt động dạy học môn toán 6 theo hướng phát triển năng lực học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng các trường cần chuẩn bị các điều kiện về đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học đảm bảo chất lượng. Đội ngũ giáo viên nói chung và giáo viên dạy toán lớp 6 nói riêng phải thực hiện mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, phương pháp dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh, giáo viên cần tăng cường vận dụng toán học vào thực tiễn để phát triển năng lực toàn diện học sinh.

Từ khóa: Dạy học môn toán 6, năng lực học sinh, phát triển năng lực học sinh.

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 được ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ GD&ĐT. Nội dung chương trình GDPT 2018 thể hiện rõ các quan điểm giáo dục, mục tiêu giáo dục, yêu cầu cần đạt về phát triển năng lực và phẩm chất học sinh, kế hoạch dạy học của các môn học. Đặc trưng của chương trình GDPT 2018 là thống nhất một chương trình trên cả nước. Chương trình GDPT 2018 có tính mở, chỉ quy định về yêu cầu cần đạt các nội dung, giao quyền chủ động cho các nhà trường chủ động xây dựng các nội dung dạy học phù hợp với điều kiện thực tiễn nhà trường và năng lực học sinh. Chương trình GDPT 2018 bắt đầu triển khai ở khối lớp 6 từ năm học 2021-2022, qua một năm thực hiện dựa trên kết quả khảo sát về hoạt động dạy học môn toán lớp 6, từ đó có những đánh giá nhân xét để điều chỉnh trong thực hiện dạy học theo hướng phát triển năng lực học sinh trung học cơ sở (THCS), vận dụng cho các môn học khác của những năm học tiếp theo.

2. Khái quát về giáo dục trung học cơ sở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Huyện Thủy Nguyên là một huyện nằm ở phía Đông Bắc của thành phố Hải Phòng, là huyện có điều kiện phát triển kinh tế xã hội nằm. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, huyện đã tăng cường đầu tư xây dựng cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học cho các nhà trường, đội ngũ giáo viên của cơ bản đủ về số lượng và cơ cấu đáp ứng yêu cầu dạy học, một số xã khó khăn đã được ưu tiên đầu tư xây dựng cơ sở hạ tầng và các trường học theo tiêu chí nông thôn mới. Toàn huyện có 37 xã và thị trấn với 35 trường THCS. Tính đến tháng 5 năm 2022 đã có 29 trường đạt kiểm định chất lượng và trường chuẩn quốc gia, chất lượng giáo dục các trường luôn nằm trong top đầu của thành phố.

Năm học 2021-2022 giáo dục THCS của huyện có 528 lớp và 21387 học sinh, tổng số cán bộ, giáo viên nhân viên là 1147 người, riêng khối 6 có 142 lớp và 5919 học sinh. Triển khai chương trình GDPT 2018 các

Ngày nhận bài: 15/05/2022. Ngày nhận đăng: 22/06/2022.

¹Trường THCS Lập Lễ huyện Thủy Nguyên, Hải Phòng
e-mail: viettiephp@gmail.com

nhà trường đã xây dựng kế hoạch cho việc thực hiện chương trình các môn, Phòng GD&ĐT Thủy Nguyên đã triển khai các lớp bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL), giáo viên (GV), nhân viên (NV); hướng dẫn lựa chọn sách giáo khoa, tài liệu học tập; Chỉ đạo đầu tư, mua sắm trang thiết bị dạy học... Tuy nhiên một số môn học mới trong trương trình GDPT 2018 hiện tại vẫn còn không ít trường THCS còn thiếu giáo viên dạy như: môn Tin học, môn Khoa học tự nhiên, nội dung giáo dục địa phương, hoạt động trải nghiệm sáng tạo nên cũng ảnh hưởng đến phân công nhiệm vụ cho giáo viên và chất lượng dạy học các môn.

3. Thực trạng dạy học môn Toán 6 các trường THCS huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng theo hướng phát triển năng lực học sinh

Toàn huyện có 76 giáo viên được phân công giảng dạy môn Toán lớp 6, các giáo viên đều đạt chuẩn trình độ, cơ bản đã tham gia bồi dưỡng về mục tiêu chương trình môn toán lớp 6 theo hướng phát triển năng lực học sinh, được bồi dưỡng về sử dụng sách giáo khoa của các nhà xuất bản, GV đã hoàn thành bồi dưỡng mô đun 3 theo chương trình bồi dưỡng ETEP của Bộ GD&ĐT, việc thực hiện dạy học môn toán lớp 6 được các nhà trường quan tâm chỉ đạo từ khâu xây dựng mục tiêu dạy học, thực hiện nội dung kế hoạch dạy học, thực hiện sử dụng phương pháp hình thức dạy học, thực hiện đổi mới đánh giá kết quả học sinh. Ngoài ra, các nhà trường còn tăng cường bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ giáo viên dạy toán 6 qua các hoạt động sinh hoạt chuyên môn của nhà trường và của huyện như: thi giáo viên giỏi trường, giỏi huyện, sinh hoạt chuyên môn theo chuyên đề, sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học, dự giờ thăm lớp. Kết quả học tập môn Toán lớp 6 của toàn huyện năm học 2021-2022 như sau: Tổng số 5907 học sinh, trong đó, 1990 (33.69%) tốt; 2131 (36.08%) khá; 1449 (24.53%) đạt; 337 (5.71%) chưa đạt (Nguồn Phòng GD&ĐT huyện Thủy Nguyên, tháng 6/2022).

Nhìn chung kết quả dạy học môn Toán lớp 6 của toàn huyện đã đạt được kết quả khá tốt. Tổng số học sinh được đánh giá từ mức Đạt trở lên là 94,29%, số học sinh đánh giá ở mức Chưa đạt là 5.71%. Tuy nhiên, kết quả học tập môn Toán lớp 6 ở các nhà trường chưa đồng đều, có nhiều trường tỉ lệ học sinh được đánh giá từ mức Đạt trở lên là trên 98%, nhưng cũng có một số trường tỉ lệ học sinh được đánh giá từ mức Đạt trở lên là dưới 88%. Do là năm đầu tiên thực hiện theo chương trình GDPT 2018 nên hoạt động dạy học môn Toán lớp 6 theo định hướng phát triển năng lực học sinh trên toàn huyện nên việc triển khai còn thiếu sự thống nhất, chưa đồng bộ giữa các nhà trường, qua việc thực hiện nội dung dạy học, phương pháp và hình thức dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học sinh. Để có đánh giá toàn diện về hoạt động dạy học môn toán lớp 6 các trường THCS huyện Thủy Nguyên tác giả đã tiến hành xin ý kiến bằng phiếu khảo sát với 76 giáo viên dạy toán lớp 6 của các trường THCS huyện Thủy Nguyên (bằng google Forms).

Kết quả như sau:

Bảng 1. Kết quả thực hiện nội dung dạy học môn Toán lớp 6 các trường THCS huyện Thủy Nguyên theo hướng phát triển NLHS năm học 2021-2022

Nội dung	Mức độ							
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Xây dựng nội dung dạy học môn Toán lớp 6 theo quy định của chương trình GDPT 2018	45	59.2	31	40.8	0	0	0	0
Thực hiện nội dung dạy học môn Toán theo kế hoạch giáo dục của nhà trường	29	38.2	34	44.7	13	17.1	0	0
Phân bố các nội dung dạy học môn Toán lớp 6 phù hợp với NLHS	11	14.5	29	38.2	34	44.7	2	2.6
Phát triển nội dung dạy học môn toán lớp 6 theo hướng phát triển NLHS	8	10.5	27	35.5	31	40.8	10	13.2
Phát triển nội dung dạy học môn Toán lớp 6 phù hợp với thực tiễn địa phương	7	9.2	24	36.1	34	44.7	11	14.5
Điều chỉnh các nội dung dạy học cho phù hợp với nhận thức của HS	13	17.1	26	34.2	30	39.5	7	9.2

Kết quả thu được từ Bảng 1 cho thấy việc thực hiện dạy học môn Toán lớp 6 theo hướng phát triển năng lực học sinh ở các tiêu chí ở mức Tốt trở lên dao động từ 45,3% đến 100%. Với nội dung “Xây dựng nội dung dạy học môn Toán lớp 6 theo quy định của chương trình GDPT 2018” đạt tỉ lệ cao nhất 100% và nội dung “Thực hiện nội dung dạy học môn Toán lớp 6 theo kế hoạch giáo dục của nhà trường” đạt tỉ lệ Tốt trở lên là 82.9%. Điều này phù hợp với tình thực hiện nội dung chương trình dạy học và việc thực hiện quy chế chuyên môn của các nhà trường qua các đợt kiểm tra chuyên môn của Phòng GD&ĐT Thủy Nguyên, của Sở GD&ĐT Hải Phòng.

Với nội dung “Phát triển nội dung dạy học môn Toán lớp 6 phù hợp với thực tiễn địa phương” tỉ lệ Chưa tốt là 14.5%, mức Bình thường là 44.7%, số liệu đã phản ánh một số GV dạy môn Toán 6 ở các nhà trường còn chưa mạnh dạn, sáng tạo trong việc phát triển nội dung chương trình dạy học cho phù hợp với đặc điểm của địa phương và phù hợp với đối tượng học sinh, còn phụ thuộc nhiều vào nội dung chương trình trong sách giáo khoa. Nội dung “Phát triển nội dung dạy học môn toán lớp 6 theo hướng phát triển NLHS” tỉ lệ Chưa tốt chiếm 13.2% cũng thể hiện việc thực hiện nội dung chương trình môn Toán lớp 6 của GV còn chưa chủ động và linh hoạt trong việc mở rộng nội dung kiến thức theo hướng vận dụng vào thực tiễn để phát triển năng lực học sinh. Do đặc thù của môn Toán mang tính ứng dụng cao nhưng để áp dụng mang tính thực tiễn thì vẫn khó áp dụng. Do đó GV phải lựa chọn các bài tập có nội dung phù hợp với nhận thức của học sinh, gắn với thực tế cuộc sống để tạo hứng thú cho học sinh. Ví dụ: Các bài tập tìm ước chung, ước chung lớn nhất để giải quyết các bài tập thực tế.

Bảng 2. Kết quả sử dụng phương pháp và hình thức dạy học môn Toán lớp 6 các trường THCS huyện Thủy Nguyên theo hướng phát triển NLHS

Nội dung	Mức độ							
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Phương pháp vấn đáp	19	25.0	28	36.8	29	38.2	0	0
Phương pháp nêu và giải quyết vấn đề	12	15.8	34	44.7	30	39.5	0	0.0
Phương pháp dạy học nhóm	10	13.2	19	25.0	41	53.9	6	7.9
Phương pháp luyện tập và thực hành	21	27.6	30	39.5	23	30.3	2	2.6
Vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học	8	10.5	28	36.8	31	40.8	9	11.8
Hình thức dạy học trên lớp	29	38.2	37	48.7	10	13.2	0	0.0
Hình thức dạy học theo nhóm	19	25.0	32	42.1	14	18.4	11	14.5
Hình thức dạy học cá nhân	30	39.5	41	53.9	5	6.6	0	0.0
Hình thức dạy học trải nghiệm	0	0.0	15	19.7	44	57.9	17	22.4
Hình thức dạy học theo chuyên đề, chủ đề.	2	2.6	19	25.0	47	61.8	8	10.5

Từ kết quả thống kê trên ta thấy các nhà trường đã thực hiện đổi mới phương pháp và hình thức dạy học môn Toán lớp 6 theo hướng phát triển năng lực học sinh ở các trường đảm bảo yêu cầu về đổi mới giáo dục, các phương pháp dạy học phát đã huy tính tích cực của học sinh, phù hợp với tiến trình nhận thức của học sinh và đặc trưng bộ môn. Phương pháp “vấn đáp” và phương pháp “nêu và giải quyết vấn đề” được các GV sử dụng có hiệu quả, đánh giá từ mức Tốt trở lên đạt trên 60%, không có GV nào đánh giá ở mức Chưa tốt. Điều này rất phù hợp với thực tế bởi các phương pháp dạy học truyền thống này được các GV sử dụng linh hoạt, thường xuyên trong tổ chức các hoạt động dạy học. Riêng với nội dung “Sử dụng linh hoạt các phương pháp dạy học” được đánh giá ở mức Bình thường là 40.8% và mức Chưa tốt là 11.8% cho thấy việc GV sử dụng linh hoạt, đa dạng các phương pháp dạy học tích cực và phương pháp dạy học truyền thống để nâng cao chất lượng dạy học ở một số GV vẫn còn hạn chế, đòi hỏi các nhà trường và đội ngũ GV dạy toán lớp 6 phải tăng cường hơn nữa công tác bồi dưỡng về đổi mới phương pháp dạy học đáp ứng yêu cầu chương trình GDPT 2018.

Dạy học theo hướng phát triển NLHS ngoài việc đổi mới phương pháp dạy học thì còn chú trọng đổi

mới hình thức dạy học để học sinh được hình thành kỹ năng (biểu hiện của năng lực) qua các hoạt động cụ thể, đổi mới hình thức dạy học là giúp học sinh có nhiều cơ hội tham gia các hoạt động học tập ở các không gian, môi trường khác nhau, tạo điều kiện để học sinh vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Đổi mới phương pháp dạy học gắn liền với đổi mới hình thức dạy học. Qua bảng trên ta thấy GV dạy Toán lớp 6 ở các trường THCS huyện Thủy Nguyên cơ bản đã vận dụng các hình thức dạy học khác nhau phù hợp với nội dung bài học, được xác định ngay trong kế hoạch dạy học của giáo viên. GV đã sử dụng Tốt cả hình thức dạy học “cá nhân” và hình thức dạy học “trên lớp”, hai hình thức dạy học này mức độ đánh giá từ mức Tốt trở lên đạt tỉ lệ trên 80%, không có GV nào đánh giá ở mức Chưa Tốt. Điều này phản ánh các hình thức dạy học có tính truyền thống, dạy cho cả lớp học, thực hiện ở trên lớp học được các GV thường xuyên sử dụng. Với hình thức “Dạy học theo nhóm”, và “Dạy học theo các chuyên đề, chủ đề” cũng còn một số GV đánh giá ở mức độ Chưa tốt, chủ yếu là ở mức Bình thường. Đặc biệt hình thức dạy học “trải nghiệm” ở mức độ Bình thường là 57,9% và Chưa tốt là 22,4% cho thấy các hoạt động giáo dục trải nghiệm bộ môn Toán 6 chưa được các nhà trường và GV chú trọng triển khai, vẫn chủ yếu là tổ chức các hình thức dạy học trên lớp. Để triển khai có hiệu quả hình thức dạy học trải nghiệm thì nhóm Toán 6 và các GV ngay từ đầu năm học phải xây dựng các hoạt động dạy học trải nghiệm trong kế hoạch giáo dục môn học, có dự kiến về số tiết dạy, địa điểm dạy học, thời gian và các điều kiện hỗ trợ để tổ chức các hoạt động.

Bảng 3. Kết quả thực hiện đánh giá kết quả học tập học sinh môn Toán lớp 6 ở các trường THCS huyện Thủy Nguyên theo hướng phát triển NLHS

Nội dung	Mức độ							
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Chưa tốt	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Đánh giá học sinh theo yêu cầu đạt về phẩm chất và NLHS	7	9.2	21	27.6	40	52.6	8	10.5
Xây dựng các công cụ đánh giá được khả năng vận dụng kiến thức của HS	11	14.5	28	36.8	30	39.5	7	9.2
Hướng dẫn HS tự đánh giá	8	10.5	27	35.5	28	36.8	13	17.1
GV cho HS đánh giá lẫn nhau	20	26.3	32	42.1	18	23.7	6	7.9
Đánh giá HS trong quá trình dạy học	22	28.9	30	39.5	19	25.0	5	6.6
Đánh giá kết quả học tập của HS theo kế hoạch giáo dục của môn học	25	32.9	51	67.1	0	0	0	0.0
Đánh giá vì sự tiến bộ của HS	2	2.6	18	23.7	37	48.7	19	25.0
GV coi đánh giá như một phương pháp dạy học	8	10.5	23	30.3	27	35.5	18	23.7

Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển NLHS phải gắn liền với đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả HS. Số liệu thống kê ở bảng trên cho thấy cơ bản GV đã đổi mới đánh giá kết quả học tập của HS theo hướng tiếp cận NLHS. Với nội dung “GV đánh giá kết quả HS theo đúng kế hoạch giáo dục của môn học”, mức độ Tốt trở lên đạt 100%. Như vậy GV thực hiện đánh giá kết quả học tập của HS theo đúng kế hoạch giáo dục của môn học đã được xây dựng từ đầu năm học. GV đã xác định được các mục tiêu đánh giá theo các yêu cầu cần đạt về phát triển phẩm chất và năng lực, xây dựng được các công cụ đánh giá khả năng vận dụng kiến thức của HS như (đánh giá thông qua trắc nghiệm, tự luận, đánh giá qua sản phẩm, đánh giá qua trình diễn...). Bên cạnh đó GV cũng áp dụng đa dạng các hình thức đánh giá như: Học sinh tự đánh giá, học sinh đánh giá lẫn nhau. Tuy nhiên, nội dung “GV đánh giá vì sự tiến bộ của HS” còn nhiều GV thực hiện chưa tốt, vẫn chú trọng đánh giá thông qua điểm số, điều này chưa đúng với yêu cầu đánh giá kết quả HS theo hướng phát triển năng lực của từng HS. Nội dung “GV coi đánh giá như một phương pháp dạy học” có 69,2% GV thực hiện ở mức Chưa tốt. Như vậy GV chưa thực hiện tốt đổi mới phương pháp dạy học gắn với đổi mới kiểm tra đánh giá để phát triển NLHS. Do đó các GV phải thực hiện đồng bộ hơn nữa đổi mới kiểm tra đánh giá, coi kiểm tra đánh giá là một bộ phận không thể tách rời của quá trình dạy học là động lực để thúc đẩy sự đổi mới phương pháp dạy học.

4. Kết luận

Năm học 2021-2022 hoạt động dạy học môn Toán lớp 6 các trường THCS huyện Thủy Nguyên ta thấy bước đầu đã đạt được các kết quả đáng ghi nhận, kết quả đánh giá xếp loại môn học đạt kết quả khá cao. Đội ngũ GV dạy Toán lớp 6 cơ bản đủ về số lượng và được bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ. Tuy nhiên, các kết quả đạt được chưa đồng đều giữa trường, việc thực hiện đổi mới nội dung dạy học, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển NLHS ở một số giáo viên chưa tích cực, hiệu quả chưa cao. Để việc dạy học môn Toán lớp 6 theo hướng phát triển NLHS đạt kết quả tốt các nhà trường cần có các phân tích đánh giá cụ thể về thực trạng thực hiện dạy học môn Toán lớp 6 một cách đầy đủ, toàn diện để phát huy các mặt đã làm được đồng thời tìm ra các giải pháp để khắc phục các tồn tại hạn chế về đội ngũ, cơ sở vật chất, công tác quản lý Đặc biệt đội ngũ GV dạy Toán lớp 6 phải tích cực hơn nữa trong việc bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ để triển khai có hiệu quả các hoạt động dạy học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chương trình GDPT.
- [2] Nguyễn Lăng Bình (chủ biên), Đỗ Hương Trà (2019), Dạy và học tích cực, một số phương pháp và kỹ thuật dạy học, Nxb Đại học Sư Phạm.
- [3] Đỗ Thị Thuý Hằng (2012), Đánh giá trong giáo dục, Nxb Khoa học và kỹ thuật.
- [4] Sái Công Hồng (2017), Giáo trình kiểm tra đánh giá trong dạy học, Nxb Đại học Quốc Gia.
- [5] Đỗ Đức Thái (2019), Dạy học phát triển năng lực môn Toán trung học phổ thông, NXB Đại học sư phạm.

ABSTRACT

Teaching 6th grade maths at primary schools in Thủy Nguyên District, Hai Phong City in the direction of developing students' capacity

Grade 6-Math under the 2018 General Education program will be implemented from the 2021-2022 school year. In order to effectively implement teaching activities of Math 6 in the direction of developing students' capacity in secondary schools in Thủy Nguyên District, Hai Phong City, schools need to prepare conditions for teachers, quality teaching facilities and equipment. Teachers in general and 6th grade Maths teachers in particular must implement teaching goals, teaching content, teaching methods, test and evaluate student learning outcomes, teachers need to strengthen apply mathematics in practice to develop all-round capacity of students.

Keywords: *Teaching math 6, student capacity, developing student capacity.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH LỚP 1 CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN THỦY NGUYÊN, THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Lưu Thị Thoảng¹

Tóm tắt. Trong giai đoạn hiện nay, học qua trải nghiệm đang được triển khai hầu hết ở các quốc gia trên thế giới. Để nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện đáp ứng nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế và nhu cầu phát triển của người học đòi hỏi giáo dục phải có bước chuyển mạnh mẽ cả về phương pháp, nội dung và cách thức quản lý. Trong nội dung Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018, nhấn mạnh hình thức học tập trải nghiệm, hoạt động trải nghiệm trở thành hoạt động giáo dục bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 12 mà không còn là “hoạt động được thực hiện thường xuyên”. Bài báo nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh lớp 1 các trường tiểu học huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

Từ khóa: Học tập trải nghiệm, quản lý hoạt động trải nghiệm, giáo dục tiểu học.

1. Đặt vấn đề

W. James (1841-1910) là người được xem là khởi tạo lý thuyết học tập trải nghiệm trong triết học của ông về chủ nghĩa thực nghiệm cấp tiến (Evan, 2008). Đóng góp nổi bật của ông là đưa ra quan điểm về trải nghiệm trong nhận thức sự vật hiện tượng ở triết học, đó là khẳng định chân lý của một lý thuyết cần được kiểm nghiệm qua trải nghiệm thực tiễn; đồng thời ông cũng đưa ra một chu trình, tạo ra một dòng chảy trải nghiệm liên tục của quá trình nhận thức. J. Dewey (1859-1952) là người đưa ra quan điểm “học qua làm, học bắt đầu từ làm”. Ông đề cao luận điểm về phương pháp dạy học trải nghiệm và nhấn mạnh rằng sự phát triển thể chất của trẻ sẽ đi trước về giác quan, theo đó trẻ hành động trước khi có nhận thức đầy đủ về hành động đó. J. Dewey cũng cho rằng chương trình dạy học và việc dạy học phải là quá trình xâu chuỗi các thành tố trong kinh nghiệm cũ và mới của học sinh. Quá trình học của học sinh phải là quá trình hình thành cái nhìn mới, hứng thú và kinh nghiệm mới. Hiện tại, tư tưởng giáo dục của J. Dewey về “học thông qua làm, học qua trải nghiệm” vẫn là một trong triết lý giáo dục điển hình của nước Mỹ và nhiều nước khác. “J. Dewey đã ủng hộ mạnh mẽ việc học thông qua trải nghiệm khi tạo ra cả một trường học thí điểm tại Đại học Chicago và sau đó là hàng loạt trường khác khắp nước Mỹ”. M. Follett (1868-1933) đóng góp cho lý thuyết học trải nghiệm với công trình về “Mối quan hệ học tập, trải nghiệm và sáng tạo”. Đối với M. Follett, chìa khóa để sáng tạo, ý chí và sức mạnh nằm sâu trong kinh nghiệm.

D. Kolb đã rất nổi tiếng với những công trình nghiên cứu về học trải nghiệm như “Trải nghiệm là cơ sở học tập và phát triển”, “học tập qua giao tiếp: phương pháp trải nghiệm để sáng tạo, đổi mới kiến thức trong giáo dục chuyên nghiệp”, “Bước lên hành trình đi từ giảng dạy tới học tập và hành vi tổ chức”, “phương pháp trải nghiệm”,... Ngoài ra ông còn là tác giả của nhiều bài báo và các chương sách về hoạt động trải nghiệm. D. Kolb đã nhận được nhiều giải thưởng ghi nhận các nghiên cứu của ông, đồng thời được trao bốn bằng danh dự công nhận các đóng góp của ông đối với phương pháp học tập trải nghiệm ở nền giáo dục Mỹ. Với trên 50 năm học tập và nghiên cứu của mình, D. Kolb tuy không phải là người tạo ra lý thuyết học tập

Ngày nhận bài: 10/05/2022. Ngày nhận đăng: 15/06/2022.

¹Trường tiểu học Trung Hà, huyện Thủy Nguyên, xã Trung Hà, thành phố Hải Phòng
e-mail: lamtramy2010@gmail.com

qua hoạt động trải nghiệm, nhưng chính ông đã phát hiện ra lý thuyết này trong các tác phẩm của các học giả xuất sắc ở thế kỷ 20 - những người đã đưa yếu tố trải nghiệm giữ vai trò trọng tâm trong các lý thuyết về học tập và phát triển con người của mình, đặc biệt là J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget, L. Vygotsky, W. James, C. Jung, P. Freire, C. Rogers và M. Follett [4].

Có thể thấy, hoạt động trải nghiệm được cho là có thể mang lại cho học sinh cơ hội và điều kiện phát triển năng lực, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng. Với hoạt động trải nghiệm, hình thức và không gian dạy học được đổi mới, mở rộng ra ngoài lớp học; Lực lượng tham gia quá trình dạy học không chỉ là giáo viên trong trường mà có sự tham gia của các thành phần xã hội... Việc đưa hoạt động trải nghiệm vào trong chương trình giáo dục của nhà trường góp phần khắc phục những tồn tại của chương trình giáo dục hiện nay, đáp ứng yêu cầu cấp thiết của đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục.

Mục đích của nghiên cứu của bài báo, tác giả đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm của học sinh lớp 1 trong các trường tiểu học huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng hiện nay.

2. Một số khái niệm

2.1. Trải nghiệm

Theo quan điểm của triết học, sự trải nghiệm được hiểu là kết quả của sự tương tác giữa con người với thế giới khách quan. Sự tương tác này bao gồm cả hình thức và kết quả các hoạt động thực tiễn trong xã hội, bao gồm cả kỹ thuật và kỹ năng, cả những nguyên tắc hoạt động và phát triển thế giới khách quan. Nhà triết học vĩ đại người Nga Solovyev V.S. quan niệm rằng trải nghiệm là kiến thức kinh nghiệm thực tế; là thể thống nhất bao gồm kiến thức và kỹ năng.

Mỗi cá nhân sống trong môi trường xã hội luôn thực hiện việc học bởi con người luôn tiếp nhận các kích thích từ môi trường để thích nghi và phát triển. Việc học này có thể tự phát hoặc tự giác. Hiệu quả của việc học phụ thuộc vào nhiều yếu tố: sự tích cực của cá nhân, môi trường giáo dục, người dạy, đặc điểm sinh học của cá nhân, phương pháp mà cá nhân thực hiện hay được hướng dẫn...

Con người học bằng nhiều cách: học qua thầy, qua bạn, qua trường lớp hay tự học,... Nhưng cho dù học theo cách nào thì con người cũng học bằng hoạt động. Học có bản chất hoạt động. Hoạt động vừa là điều kiện, vừa là phương thức của việc học. Khi nói học như là hoạt động, việc học luôn phải có mục đích, phải xác định được cái cần chiếm lĩnh (đối tượng hoạt động), xác định được các điều kiện thực hiện (động cơ, phương tiện)... thực tập, thực hành, trải nghiệm đều là những dạng (hay mức độ) hoạt động, là những phương thức học hiệu quả.

Học qua trải nghiệm là quá trình học theo đó kiến thức, năng lực được tạo ra thông qua việc chuyển hóa kinh nghiệm (theo Kold, 1984). Học từ kinh nghiệm là quá trình xây dựng ý nghĩa trực tiếp từ kinh nghiệm. Học từ trải nghiệm (hoạt động trải nghiệm) luôn gắn với kinh nghiệm và cảm xúc cá nhân.

Ví dụ: Khi học tập về thế giới động vật, thay vì chỉ học thông qua sách vở, học sinh được trải nghiệm bằng cách quan sát và tương tác với các con vật ở sở thú; kết quả đạt được không chỉ là sự hiểu biết mà còn hình thành tình yêu đối với thiên nhiên và muôn thú.

Ngoài ra, nhiều kiến thức con người chỉ có được từ trải nghiệm của riêng mình.

Ví dụ: Thật khó dạy hoặc khó có thể mô tả cho người khác về mùi hoa hồng là mùi như thế nào; thay vì nghe, nếu được ngửi, được trải nghiệm với mùi hoa, trẻ sẽ có kinh nghiệm phân biệt về mùi hoa hồng với mùi các loài hoa khác.

Để phát triển sự hiểu biết khoa học, chúng ta có thể tác động vào nhận thức của trẻ; nhưng để phát triển và hình thành phẩm chất thì trẻ phải được trải nghiệm.

2.2. Hoạt động trải nghiệm

Hoạt động trải nghiệm trong nhà trường cần được hiểu là hoạt động có động cơ, có đối tượng để chiếm lĩnh, được tổ chức bằng các việc làm cụ thể của học sinh, được thực hiện trong thực tế, được sự định hướng,

hướng dẫn của nhà trường. Đối tượng để trải nghiệm nằm trong thực tiễn. Qua trải nghiệm thực tiễn, người học có được kiến thức, kỹ năng, tình cảm và ý chí nhất định. Sự sáng tạo sẽ có được khi phải giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn phải vận dụng kiến thức, kỹ năng đã có để giải quyết vấn đề, ứng dụng trong tình huống mới, không theo chuẩn đã có, hoặc nhận biết được vấn đề trong các tình huống tương tự, độc lập nhận ra chức năng mới của đối tượng, tìm kiếm và phân tích được các yếu tố của đối tượng trong các mối tương quan của nó, hay độc lập tìm kiếm ra giải pháp thay thế và kết hợp được các phương pháp đã biết để đưa ra hướng giải quyết mới cho một vấn đề.

Hoạt động trải nghiệm được hiểu là hoạt động giáo dục giúp cho học sinh hình thành và phát triển những thói quen, hành vi, thái độ tích cực, lành mạnh trong việc ứng xử các tình huống của cuộc sống cá nhân và tham gia đời sống xã hội, qua đó hoàn thiện nhân cách và định hướng phát triển bản thân tốt hơn dựa trên nền tảng các giá trị sống.

Hoạt động trải nghiệm chính khóa được hiểu là hoạt động giáo dục đáp ứng nhu cầu người học không thuộc chương trình, kế hoạch giáo dục do các cơ quan có thẩm quyền đã phê duyệt.

Hoạt động trải nghiệm và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa góp phần củng cố, nâng cao kiến thức, kỹ năng, giáo dục nhân cách cho học sinh; có nội dung phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý người học, phù hợp với thuần phong mỹ tục Việt Nam.

Dựa trên các quan điểm trên, chúng tôi xem hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục, trong đó từng cá nhân học sinh được trực tiếp hoạt động thực tiễn trong môi trường nhà trường cũng như môi trường gia đình và xã hội dưới sự hướng dẫn và tổ chức của nhà giáo dục, qua đó phát triển tình cảm, đạo đức phẩm chất nhân cách, các năng lực..., từ đó tích lũy những kinh nghiệm riêng cũng như phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân mình.

2.3. Quản lý hoạt động trải nghiệm

Từ khái niệm quản lý và khái niệm hoạt động trải nghiệm ở trên có thể hiểu quản lý hoạt động trải nghiệm là quá trình lập kế hoạch tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá việc thực hiện hoạt động trải nghiệm trong nhà trường, nhằm hướng tới mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất, hoàn thiện nhân cách cho người học.

Hay quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh là quá trình tác động của chủ thể quản lý nhà trường đến tập thể giáo viên, nhân viên, học sinh và các lực lượng giáo dục khác, để tiến hành tổ chức các hoạt động trải nghiệm theo mục tiêu, nội dung, chương trình qui định, bằng phương pháp, hình thức phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường để đạt được mục tiêu giáo dục.

3. Phương pháp khảo sát

Mục tiêu khảo sát

Khảo sát này được thiết kế hướng đến mục tiêu đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh Lớp 1 tại các trường Thủy Nguyên, Thành phố Hải Phòng

Mẫu khảo sát

Khảo sát được tiến hành trên mẫu gồm 15 cán bộ QLGD và 60 giáo viên dạy các bộ môn trong trường tiểu học. Nơi khảo sát được chúng tôi tiến hành là các trường tiểu học huyện Thủy Nguyên, Thành phố Hải Phòng. Công cụ điều tra chính được sử dụng là bảng hỏi và tham vấn.

Dữ liệu được thu thập từ năm 2020 đến 4/2022. Bên cạnh đó tôi cũng sử dụng thêm thiết bị kỹ thuật số hỗ trợ cho quá trình nghiên cứu.

Công cụ khảo sát

Các công cụ được sử dụng trong nghiên cứu này là phiếu chuẩn bị nội dung tham vấn và phiếu hỏi và mô tả các nội dung về trải nghiệm cho học sinh Lớp 1. Quá trình khảo sát thực hiện trong giai đoạn dịch Covid-19, vì vậy, các phiếu được chúng tôi thiết kế ở hai dạng (bản cứng - dành cho phỏng vấn, khảo sát

trực tiếp; bản mềm - dành cho phỏng vấn, khảo sát không trực tiếp).

Công cụ xử lý số liệu là sử dụng các thuật toán của phương pháp thống kê toán học để tính tỉ lệ phần trăm ở mỗi mức độ.

Thu thập dữ liệu khảo sát

Khảo sát này thực hiện để xác định thực quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh Lớp 1 tại huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

Thu thập và xử lý số liệu: tổng hợp các số liệu phiếu thu được; tổng hợp ý kiến từ các cuộc tham vấn với chuyên gia giáo dục, nhà quản lý giáo dục, giáo viên.

Đối với câu hỏi trong phiếu hỏi đối với các nhóm đối tượng điều tra, tác giả sắp xếp riêng từng loại: Tốt, Khá, Trung bình và Yếu.

4. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh Lớp 1 tại các trường tiểu học huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

4.1. Thực trạng quản lý việc xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm

Bảng 1. Thực trạng quản lý việc xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm (N=75)

Nội dung	Mức độ							
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho toàn năm học.	31	41.3	28	37.3	16	21.3	0	0.0
Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm theo học kì.	28	37.3	30	40.0	17	22.7	0	0.0
Xây dựng kế hoạch trải nghiệm theo chủ đề.	30	40.0	28	37.3	15	20.0	2	2.7
Xây dựng kế hoạch tập huấn, tổ chức về hoạt động giáo dục theo định hướng trải nghiệm cho lực lượng tham gia.	28	37.3	28	37.3	18	24.0	1	1.3

Thông qua số liệu khảo sát thu được cho thấy, có tới 78.6% số người được hỏi cho rằng, nhà trường đã quản lý tốt việc xây dựng kế hoạch hàng năm, tuy nhiên có một bộ phận lại cho rằng kế hoạch đó đôi khi mang tính hình thức thiếu khả thi, do vậy họ đánh giá mức độ trung bình (21.3%).

Việc quản lý kế hoạch hoạt động trải nghiệm theo nội dung chủ đề có 40.0% người cho rằng nhà trường đã quản lý tốt, 37.3% cho mức khá và 20.0% ở mức Trung bình, tuy nhiên vẫn có 2.7% đánh giá ở mức chưa đạt.

Nhìn chung nhận thấy, với 4 nội dung khảo sát, nhận được đánh giá ở các nội dung là khá gần nhau. Tìm hiểu thêm, chúng tôi được biết, việc xây dựng kế hoạch theo học kỳ còn chưa cập nhật nên có 22.7% ý kiến đánh giá ở mức độ trung bình.

Với 37.3% cho cả hai mức độ Tốt và Khá đối với việc xây dựng kế hoạch tập huấn, bồi dưỡng về hoạt động giáo dục cho lực lượng tham gia. Tuy nhiên, mức độ đánh giá trung bình còn cao với 24.0%, ngoài ra, có 1/75 (1.3%) cho rằng chưa đạt.

4.2. Thực trạng quản lý công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh

Trong quá trình thiết kế, tổ chức các hoạt động trải nghiệm, cả giáo viên và học sinh đều có cơ hội thể hiện sự sáng tạo, chủ động, linh hoạt của mình, làm tăng thêm tính hấp dẫn, độc đáo của các hình thức tổ chức hoạt động. Chính vì vậy, công tác quản lý nề nếp trong hoạt động trải nghiệm của giáo viên và học sinh đã được tổng 76% người tham gia khảo sát đánh giá đã quản lý tốt và khá. Việc khen thưởng, động viên kịp thời giáo viên và học sinh thực hiện các hoạt động nhận được 42.7% ý kiến đánh giá tốt và 34.7% đánh giá Khá, tuy nhiên có tới 21.3% cho mức Trung bình, lí do họ đưa ra, chưa động viên được kịp thời, bởi vì giáo viên chưa nhận thức rõ vai trò của hoạt động trải nghiệm với việc giáo dục toàn diện cho học sinh nên có một số đồng chí giáo viên triển khai hết nội dung là nghĩ mình thực hiện đạt yêu cầu, do đó cán bộ quản

lý rất khó khăn trong việc động viên khen thưởng những giáo viên này. Thực trạng quản lý công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học Đoàn Kết cũng còn một số nội dung cần được quan tâm. Nhiều giáo viên cho rằng, thực hiện chưa đa dạng các hình thức TN, dù biết rằng các hình thức tổ chức TN mà đa dạng, phong phú thì công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm sẽ được thực hiện một cách tự nhiên, sinh động, nhẹ nhàng, hấp dẫn, không gò bó và khiên cưỡng, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý cũng như nhu cầu, nguyện vọng của học sinh.

Bảng 2. Thực trạng quản lý công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm (N=75)

Nội dung	Mức độ							
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Đánh giá việc thực hiện mục tiêu của giáo viên khi tổ chức hoạt động trải nghiệm	31	41.3	29	38.7	14	18.7	1	1.3
Nội dung hoạt động trải nghiệm bám sát kế hoạch	29	38.7	29	38.7	14	18.7	3	4.0
Tô chức hoạt động đa dạng, phong phú.	28	37.3	29	38.7	17	22.7	1	1.3
Nề nếp trong hoạt động trải nghiệm của giáo viên và học sinh	27	36.0	30	40.0	15	20.0	3	4.0
Khen thưởng, động viên giáo viên, học sinh thực hiện tốt các hoạt động.	32	42.7	26	34.7	16	21.3	1	1.3

4.3. Thực trạng quản lý công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động trải nghiệm

Nhận thấy rằng, các nhà trường có chỉ đạo thực hiện các hoạt động trải nghiệm trong các môn học, các hoạt động ngoài giờ lên lớp, có chú ý quan tâm tới mọi đối tượng học sinh, mức độ đánh giá của giáo viên khi được hỏi về hoạt động này của hiệu trưởng đạt khá. Hiện nay các nhà trường đang thực hiện theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Trong đó, hoạt động trải nghiệm đã có mục tiêu chung và riêng đối với từng cấp học, từng lớp.

Bảng 3. Thực trạng quản lý công tác chỉ đạo hoạt động trải nghiệm (N=75)

Nội dung	Mức độ							
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Giao nhiệm vụ cho giáo viên, lực lượng tham gia để phối kết hợp tổ chức hoạt động trải nghiệm chất lượng	35	46.7	31	41.3	6	8.0	3	4.0
Chỉ đạo thực hiện các hoạt động trải nghiệm theo mục tiêu đối với học sinh Lớp 1	35	46.7	28	37.3	10	13.3	2	2.7
Chỉ đạo giáo viên thực hiện tổ chức hoạt động trải nghiệm qua dạy học các môn học.	28	37.3	37	49.3	8	10.7	2	2.7
Chỉ đạo giáo viên thực hiện qua hoạt động ngoài giờ lên lớp tăng cường giáo dục học sinh về nhân cách, kỹ năng thực hiện các hoạt động thường ngày trong cuộc sống	19	25.3	27	36.0	25	33.3	4	5.3
Chỉ đạo đảm bảo an toàn cho học sinh trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm	67	89.3	8	10.7	0	0.0	0	0.0
Chỉ đạo giáo viên quan tâm đến mọi đối tượng học sinh trong quá trình tổ chức các hoạt động.	45	60.0	29	38.7	1	1.3	0	0.0

Chỉ đạo giáo viên thực hiện hoạt động trải nghiệm thông qua các môn học được đánh giá ở mức độ khá. BGH các trường đã quan tâm tới việc chỉ đạo thực hiện hoạt động trải nghiệm theo đúng chương trình các môn học. Việc chỉ đạo các bộ phận khác trong nhà trường phối hợp với giáo viên chủ nhiệm tổ chức tốt các hoạt động ngoại khóa cũng được quan tâm nhưng số buổi không nhiều vì còn bị phụ thuộc nhiều vào khung chương trình của Bộ GD&ĐT. Tuy nhiên, các nhà trường trong huyện cũng đã cố gắng, hàng năm

nhà trường tổ chức được 1 đến 2 buổi hoạt động ngoại khóa vì còn phụ thuộc nhiều vào kinh phí, thời gian... Chương trình các buổi sinh hoạt ngoại khóa được xây dựng trên cơ sở chủ đề chủ điểm của năm học, luôn có sự sáng tạo, được nhiều học sinh tham gia.

Việc phối hợp các lực lượng giáo dục trong nhà trường như phối hợp giáo viên chủ nhiệm với giáo viên bộ môn, cán bộ quản lý hoạt động trải nghiệm, phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm với cha mẹ học sinh, phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm với cán bộ Đoàn, phối hợp giữa cán bộ Đoàn với giáo viên bộ môn và cán bộ quản lý hoạt động trải nghiệm được quản lý tốt hơn với tỷ lệ đánh giá Tốt và Khá với tổng chiếm 88%. Tuy nhiên vẫn có một tỉ lệ nhỏ 8.0% Khá và 4.0% Yếu, cho rằng quản lý nội dung này vẫn còn một số hạn chế, đã có trường hợp giữa các lực lượng phối hợp chưa tốt.

4.4. Thực trạng quản lý điều kiện phục vụ hoạt động trải nghiệm

Bảng 4. Thực trạng quản lý điều kiện phục vụ hoạt động trải nghiệm (N=75)

Nội dung	Mức độ							
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Công tác mua sắm, bổ sung các trang thiết bị phục vụ cho hoạt động trải nghiệm	30	40.0	31	41.3	8	10.7	6	8.0
Việc sử dụng các trang thiết bị phục vụ cho hoạt động trải nghiệm	28	37.3	29	38.7	15	20.0	3	4.0
Việc huy động các nguồn kinh phí cho hoạt động trải nghiệm	28	37.3	30	40.0	13	17.3	4	5.3
Kinh phí phân bổ cho việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm	21	28.0	22	29.3	30	40.0	2	2.7

Qua kết quả khảo sát cho thấy nhà trường đã quản lý tốt việc mua sắm, bổ sung các trang thiết bị phục vụ cho hoạt động trải nghiệm, quản lý việc sử dụng các trang thiết bị cũng như đầu tư nguồn kinh phí thích hợp để phục vụ cho các hoạt động trải nghiệm. Tuy nhiên, công tác mua sắm, bổ sung, sử dụng các trang thiết bị phục vụ cho hoạt động trải nghiệm vẫn còn có ý kiến đánh giá quản lý ở mức độ trung bình và yếu chiếm tổng 18.7%.

Việc huy động các nguồn kinh phí khác và tìm sự hỗ trợ từ các nguồn xã hội hóa cần được quan tâm hơn, bởi vẫn có ý kiến cho rằng, việc sử dụng và huy động các nguồn kinh phí cần có lộ trình cụ thể để nâng hiệu quả sử dụng các thiết bị phục vụ cho hoạt động của thầy và trò.

Đối với việc phân bổ kinh phí cho các hoạt động trải nghiệm được đánh giá với mức trung bình còn cao. Điều đó thể hiện rằng, công tác quản lý của cán bộ nhà trường còn nhiều hạn chế, mức độ quan tâm và đầu tư kinh phí cho hoạt động vẫn chưa tương xứng với lợi ích hoạt động trải nghiệm mang lại cho học sinh và cho sự phát triển của nhà trường.

4.5. Thực trạng quản lý đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm

Bảng 5. Thực trạng quản lý đánh giá kết quả tổ chức hoạt động trải nghiệm (N=75)

Nội dung	Mức độ							
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Kiểm tra việc xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm (qua hồ sơ)	30	40.0	25	33.3	20	26.7	0	0.0
Kiểm tra việc chuẩn bị nội dung và hình thức hoạt động trải nghiệm	28	37.3	35	46.7	11	14.7	1	1.3
Kiểm tra việc tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm	29	38.7	29	38.7	16	21.3	1	1.3
Kiểm tra việc sử dụng cơ sở vật chất, kinh phí phục vụ hoạt động trải nghiệm	25	33.3	26	34.7	22	29.3	2	2.7

Qua số liệu thu được, cho thấy, công tác kiểm tra việc thực hiện hoạt động trải nghiệm ở các trường tiểu học và đối với hoạt động trải nghiệm đối với học sinh Lớp 1, nhìn chung, với mức đánh giá Tốt và Khá chiếm phần lớn. Mức độ trung bình vẫn còn và tỉ lệ trong khoảng từ 14.7% đến 29.3%. Trong khi đó, mức đánh giá yếu vẫn có một tỉ lệ nhỏ, điều này không tránh khỏi, tuy nhiên, khi tham vấn với giáo viên về lí do khi họ cho mức yếu thì phần giáo viên này cho rằng, do bản thân thấy hoạt động này của nhà quản lí có nội dung chưa thật sự hiệu quả.

5. Kết luận

Qua tìm hiểu và nghiên cứu thực trạng quản lí hoạt động trải nghiệm cho học sinh Lớp 1 các trường Tiểu học huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng, phần nhiều cán bộ quản lí, giáo viên đều đón nhận chương trình một cách hồ hởi bởi lẽ mọi người đều nhận thức rõ vai trò của hoạt động trải nghiệm. Công tác quản lí hoạt động trải nghiệm đã được một bộ phận cán bộ quản lí nhận thức đúng đắn và triển khai, phần lớn cán bộ quản lí tại các nhà trường trong huyện đều xác định những hoạt động giáo dục mang tính quy mô và phải do mỗi nhà trường lập kế hoạch và tổ chức thực hiện. Các loại kế hoạch theo năm học; theo tháng đều đã được triển khai dưới sự chỉ đạo của Ban Giám hiệu đến từng giáo viên chủ nhiệm các lớp 1 ở mỗi nhà trường. Hầu hết các chủ đề hoạt động ở tất cả các tháng trong năm học đã được triển khai, bước đầu đem lại hiệu quả.

Tuy nhiên, các hoạt động ở một số chủ đề rất khó thực hiện được thay thế bằng các nội dung khác trên cơ sở vẫn đảm bảo đúng chủ đề và mục tiêu yêu cầu đề ra, vẫn còn một số hoạt động chưa được thực hiện. Thực trạng về nhận thức các hoạt động trải nghiệm, còn một tỷ lệ nhỏ giáo viên bộ môn chưa nhận thức đầy đủ về hoạt động này. Thực trạng mức độ quản lí các mặt của các nhà trường chưa tốt ở việc phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường cũng như trong việc đánh giá kết quả các hoạt động trải nghiệm.

Chưa có biện pháp phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài trường. Nhiều Hiệu trưởng tuy đã chỉ trực tiếp chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, tuy nhiên, cần sâu sát, bao quát hơn và việc tăng cường nhận thức cũng như phối hợp với chuyên gia để bồi dưỡng cho giáo viên có được năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm hiệu quả hơn. Sự phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường như tổ chức công đoàn, cha mẹ học sinh còn hạn chế. Về công tác kiểm tra, chưa xây dựng được tiêu chí thi đua, lực lượng kiểm tra, phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm chưa được cụ thể và các hình thức động viên, khen thưởng cần kịp thời hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học, Tài liệu tập huấn.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), Kỹ yếu hội thảo hoạt động trải nghiệm sáng tạo của học sinh phổ thông, Hà Nội, tháng 8/2014.
- [3] Bùi Ngọc Diệp (2015), Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông, Tạp chí Khoa học giáo dục số 113 năm 2015.
- [4] David A. Kolb (2015). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [5] Đinh Thị Kim Thoa (2015), Xây dựng chương trình HĐTNST trong chương trình giáo dục phổ thông - Kỹ yếu hội thảo quốc tế về phát triển năng lực người học tại Học viện QLGD .
- [6] Đinh Thị Kim Thoa và các tác giả (2015a), *Kĩ năng xây dựng và tổ chức các HĐTNST trong trường Tiểu học (Nhà xuất bản ĐHSP)*
- [7] Đỗ Ngọc Thống (2015), Hoạt động trải nghiệm sáng tạo từ kinh nghiệm giáo dục quốc tế và vấn đề của Việt Nam, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 115.
- [8] Dự án mô hình trường học mới Việt Nam (2014), *Tổ chức lớp theo mô hình trường học mới tại Việt Nam*, Nhà xuất bản giáo dục Việt Nam.

- [9] Huỳnh Thị Thu Nguyệt (2014), Quản lý hoạt động ngoài giờ lên lớp ở các trường tiểu học quận Hải Châu, thành phố Đà Nẵng theo hướng tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo, Luận văn thạc sĩ, trường Đại học Đà Nẵng.
- [10] John Dewey (2012), Kinh nghiệm và Giáo dục (Bản dịch của Phạm Anh Tuấn), Nxb Trẻ, TP Hồ Chí Minh.
- [11] Nguyễn Lăng Bình (2010), Dạy và học tích cực: Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [12] Nguyễn Thanh Bình (2011), Giáo trình chuyên đề giáo dục kỹ năng sống, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [13] Nguyễn Thị Kim Dung, Nguyễn Thị Hằng (2014), Một số phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông, Viện nghiên cứu Sư phạm, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

ABSTRACT

Situation of experiential activities management for grade 1 students at primary schools in Thuy Nguyen District, Hai Phong city

In the current period, experiential learning is being implemented in most countries around the world. In order to improve the quality of comprehensive education to meet human resources for the cause of industrialization and modernization of the country, to meet the requirements of international integration and development needs of learners, education must have strong changes in both methods, content and management. In the content of the General General Education Program in 2018, emphasizing the form of experiential learning, experiential activities have become compulsory educational activities from grades 1 to 12 but are no longer "practical activities". present regularly". The article studies the current situation of managing experiential activities for grade 1 students in primary schools in Thuy Nguyen district, Hai Phong city.

Keywords: *Experiential learning, experiential activity management, primary education.*

THỰC TRẠNG DẠY HỌC THEO TIẾP CẬN CDIO TRONG ĐÀO TẠO SINH VIÊN NGÀNH CÔNG NGHỆ KỸ THUẬT ĐIỆN - ĐIỆN TỬ

Hoàng Thị Hồng¹, Nguyễn Tiên Long², Đinh Thị Thanh Thảo³

Tóm tắt. Trong sự phát triển của đời sống xã hội và khoa học công nghệ của các quốc gia, vai trò và vị trí của giáo dục đại học là vô cùng quan trọng. Các trường đại học không chỉ đóng vai trò chủ đạo trong lĩnh vực đào tạo nguồn nhân lực khoa học và công nghệ trình độ cao mà còn thực sự trở thành trung tâm nghiên cứu lớn về sản xuất và phát triển tri thức mới, ứng dụng công nghệ hiện đại, góp phần phát triển bền vững. Bài báo nhằm điều tra thực trạng dạy học tiếp cận CDIO trong đào tạo sinh viên ngành Kỹ thuật điện – Điện tử. Kết quả khảo sát 312 sinh viên với 5 tiêu chí khác nhau và 81 giáo viên về dạy học tiếp cận CDIO. Sinh viên có thể tự đánh giá phản ứng của mình đối với nghiên cứu được trình bày trong tiêu chí. Kết quả nghiên cứu phần nào thể hiện thực trạng về dạy học tiếp cận CDIO, trên cơ sở đó giúp cho các giáo viên nâng cao chất lượng của chương trình đồng thời giúp sinh viên hình thành khả năng tự nhận thức, đánh giá và hoàn thiện bản thân trong quá trình học tập.

Từ khóa: CDIO; Mô hình dạy học; Chuẩn đầu ra; Kỹ thuật điện - điện tử; Thực trạng dạy học.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của khoa học kỹ thuật đóng một vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo về khoa học kỹ thuật trên thế giới nói chung và trong bối cảnh Việt Nam hiện nay. Do đó, cần có sự hiểu biết kỹ thuật về CDIO (Conceive Design Implement Operate) để nâng cao lĩnh vực giáo dục này, đặc biệt là sinh viên các trường kỹ thuật để các em có đủ điều kiện đáp ứng yêu cầu của một kỹ sư trong thế kỷ XXI, không chỉ các kỹ năng kỹ thuật cần thiết cho một ngành mà còn để xây dựng các kỹ năng chuyên môn cần thiết có cả các kỹ năng chung và liên ngành [2];[14]. Các kỹ năng chung được định nghĩa là những kỹ năng có thể đạt được, đáng giá và cần thiết cho tất cả sinh viên đại học, bất kể khóa học của họ là gì, kỹ năng đó làm nền tảng cho giáo dục và cung cấp cơ sở để hỗ trợ học tập suốt đời [15]. Nhu cầu cao về các loại kỹ năng đối với sinh viên đã tốt nghiệp cũng tạo ra áp lực lớn đối với các chương trình giáo dục và giảng viên trong việc cung cấp cho sinh viên khả năng học cả phạm vi rộng và tập hợp các kỹ năng phù hợp trong quá trình đào tạo của họ. Để khắc phục điều này, mô hình CDIO cung cấp một quy trình, gồm các kỹ năng chung mà cả các kỹ sư hiện tại và tương lai có thể mong đợi với ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành phù hợp. CDIO giúp đáp ứng một số các kỹ năng cá nhân và giao tiếp cá nhân, tập hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ này là điều cần thiết để tăng cường năng lực, tinh thần và thái độ học tập trong một môi trường làm việc kỹ thuật. Dạy học theo tiếp cận CDIO ngày càng chú trọng đến các sản phẩm, quy trình, hệ thống và sự hỗ trợ về mặt công nghệ. Điều cấp thiết là chúng ta cần nâng cao chất lượng giáo dục kỹ thuật ở bậc đại học. Bài báo nhằm điều tra thực trạng dạy học tiếp cận CDIO trong đào tạo sinh viên ngành Kỹ thuật điện – Điện tử. Kết quả khảo sát 312 sinh viên với các biểu hiện khác nhau và 81 giảng viên về dạy học tiếp cận CDIO. Sinh

Ngày nhận bài: 05/05/2022. Ngày nhận đăng: 18/06/2022.

¹Viện Sư Phạm Kỹ thuật - Đại học Bách Khoa Hà Nội
e-mail: hoangthihong@iuh.edu.vn

²Viện Sư Phạm Kỹ thuật - Đại học Bách Khoa Hà Nội

³Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh

viên có thể tự đánh giá phản ứng của mình đối với nghiên cứu được trình bày trong tiêu chí. Kết quả nghiên cứu phần nào thể hiện thực trạng về dạy học tiếp cận CDIO, trên cơ sở đó giúp cho các giáo viên nâng cao chất lượng của chương trình đồng thời giúp sinh viên hình thành khả năng tự nhận thức, đánh giá và hoàn thiện bản thân trong quá trình học tập.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khái niệm về CDIO

CDIO là cụm chữ viết tắt của cụm từ tiếng Anh Conceive Design Implement Operate, nghĩa là: Hình thành ý tưởng, thiết kế, thực hiện và vận hành. CDIO là một khuôn khổ giáo dục nhấn mạnh các nguyên tắc cơ bản về kỹ thuật được đặt trong bối cảnh hình thành ý tưởng, thiết kế, thực hiện và vận hành các sản phẩm và hệ thống đời thực. Trên khắp thế giới, các cộng tác viên của CDIO đã chấp nhận CDIO là khuôn khổ cho việc lập các kế hoạch ngoại khóa và đánh giá dựa trên kết quả [4].

Có rất nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước về dạy học tiếp cận CDIO [9] hay việc “Áp dụng phương pháp giảng dạy mới trong môn Nguyên lý máy” [12], “Thiết kế giảng dạy, học tập và đánh giá theo tiếp cận CDIO” [2], “Tiếp cận CDIO trong việc xây dựng chương trình đào tạo ngành công nghệ kỹ thuật điều khiển và tự động hóa” [11], “Phát triển chương trình đào tạo đại học khối ngành sư phạm kỹ thuật Việt Nam theo hướng tích hợp CDIO” [10] cũng đã phân nào chứng minh hiệu quả của việc đào tạo sinh viên ngành Kỹ thuật theo tiếp cận CDIO.

2.2. Phương pháp tiếp cận CDIO

Phương pháp tiếp cận “CDIO” (gọi tắt là tiếp cận “CDIO”) là cách thức tiếp cận một mô hình lý thuyết về đào tạo theo định hướng năng lực đầu ra trong các trường đại học kỹ thuật. Mô hình lý thuyết này cung cấp cơ sở khoa học và hệ thống các tiêu chuẩn chất lượng, đảm bảo cho các cơ sở giáo dục đại học giải quyết được 2 vấn đề trọng tâm: (1) Sinh viên khối ngành Kỹ thuật cần đạt được các kiến thức, kỹ năng, thái độ toàn diện nào khi rời khỏi trường đại học và đạt được ở trình độ năng lực nào?; (2) Làm thế nào để chúng ta có thể làm tốt hơn trong việc đảm bảo cho sinh viên đạt được các kỹ năng ấy? [1]. Việc dạy học theo tiếp cận CDIO ngày càng được đưa vào nhiều ở các trường kỹ thuật ở Việt Nam hiện nay cũng bởi lợi ích của phương pháp này. Nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra mức độ hài lòng của sinh viên trong các khóa học theo tiếp cận CDIO [8]. Malmqvist và cộng sự (2018) đã nghiên cứu khoảng 20 khóa học dự án CDIO và 235 khóa học truyền thống được cung cấp mỗi năm. Trong đó, họ đã nghiên cứu về sự hài lòng của sinh viên trong các khóa học của dự án CDIO. Mục đích là để điều tra xem có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ, sự thay đổi của các chỉ số đo lường, sự hài lòng của sinh viên giữa các khóa học của dự án theo tiếp cận CDIO và các khóa học “truyền thống” hay không, để xác định các nguyên nhân có thể gây ra những khác biệt này. Kết quả của nghiên cứu cung cấp hỗ trợ cho giả thuyết rằng, có sự khác biệt đáng kể về kết quả học tập của sinh viên.

Việc nghiên cứu thực trạng dạy học tiếp cận CDIO dành cho sinh viên trong đào tạo ngành Công nghệ kỹ thuật điện – điện tử trong các khóa học là cần thiết để hiểu các yếu tố thúc đẩy sinh viên. Thông thường, các phương pháp dạy học theo tiếp cận CDIO hướng đến dạy học theo dự án. Tuy vậy, nếu đưa dạy học dự án vào áp dụng cho sinh viên ở những năm đầu thì mức độ nhận thức của sinh viên thấp có thể dẫn đến việc sinh viên bỏ học, hoặc họ cảm thấy áp lực đối với việc học tập, thậm chí ảnh hưởng đến lựa chọn nghề nghiệp của họ. Hiểu về mức độ nhận thức của sinh viên cũng cần thiết cho việc hướng dẫn, cải tiến chất lượng đào tạo [6].

3. Khảo sát thực trạng của sinh viên ngành Công nghệ kỹ thuật điện - điện tử

3.1. Đối tượng và phương pháp khảo sát

- Mục đích khảo sát: Tiến hành nghiên cứu đánh giá thực trạng dạy học tiếp cận CDIO trong đào tạo sinh viên ngành Công nghệ kỹ thuật điện- điện tử. Kết quả khảo sát làm cơ sở thực tiễn trong việc nghiên cứu đề xuất các mô hình dạy học tiếp cận CDIO dành cho sinh viên ngành Công nghệ kỹ thuật điện - điện tử bậc đại học.

- Đối tượng khảo sát: Chúng tôi khảo sát 81 giảng viên trực tiếp giảng dạy theo tiếp cận CDIO của 7 trường đại học ở Việt Nam có đào tạo ngành Công nghệ kỹ thuật điện- điện tử 312 sinh viên đang theo học chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO.

- Phương pháp khảo sát: Sử dụng phương pháp bảng hỏi theo thang Likert 5 bậc, phương pháp thống kê mô tả để thu thập dữ liệu và sử dụng phần mềm SPSS xử lý số liệu nhằm đánh giá độ tin cậy của các biến quan sát. Để có căn cứ thực tiễn cho việc dạy học theo tiếp cận CDIO ở trường đại học, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 312 sinh viên ngành Công nghệ kỹ thuật điện - điện tử đang học tại một số trường đại học có đào tạo theo tiếp cận CDIO và 81 giảng viên. Thời gian khảo sát là năm học 2020-2021. Sử dụng công thức $(Max - Min)/n$ để tính khoảng phân biệt giữa các mức độ $(5 - 1)/5 = 0,8$. Do đó, có thể phân bố mức đánh giá như Bảng 1.

Bảng 1. Phân bố đánh giá mức độ của thang đo

Mức	Giá trị trung bình \bar{x}	Mức độ thực trạng
1	$1,00 \leq \bar{x} \leq 1,80$	Mức độ thấp
2	$1,81 \leq \bar{x} \leq 2,60$	Mức độ trung bình
3	$2,61 \leq \bar{x} \leq 3,40$	Mức độ khá cao
4	$3,41 \leq \bar{x} \leq 4,20$	Mức độ cao
5	$4,21 \leq \bar{x} \leq 5,00$	Mức độ rất cao

- Đối tượng khảo sát: 312 sinh viên đang học ngành Công nghệ kỹ thuật điện - điện tử và 81 giảng viên đang giảng dạy ở các Trường Đại học có đào tạo ngành Công nghệ kỹ thuật điện – điện tử.

3.2. Kết quả khảo sát

3.2.1. Đánh giá thực trạng về mục tiêu dạy học của sinh viên

Bảng 2. Đánh giá thực trạng mục tiêu dạy học trong đào tạo ngành Công nghệ kỹ thuật điện -điện tử

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1) Được thiết kế theo tiếp cận CDIO dựa vào năng lực đầu ra phù hợp với ngành đào tạo.	10	3,21	48	15,38	165	52,88	78	25,00	11	3,53	3,10
2) Thể hiện năng lực tối thiểu cần đạt của người học khi kết thúc chương trình đào tạo	19	6,09	59	18,91	159	50,96	65	20,83	10	3,21	2,96
3) Được mô tả thông qua các yêu cầu về năng lực, phẩm chất cần đạt của người học	8	2,56	45	14,42	154	49,36	89	28,53	16	5,13	3,19
4) Phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường cùng với các nguồn lực của khoa	22	7,05	55	17,63	144	46,15	78	25,00	13	4,17	3,02
5) Đánh giá KQHT của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được CDR của CTĐT ngành và được rà soát điều chỉnh theo định kì	9	2,88	49	15,63	176	56,41	65	20,83	13	4,17	3,08

Việc thiết kế và biểu đạt mục tiêu dạy học trong đào tạo ngành Công nghệ kĩ thuật điện - điện tử chủ yếu theo hướng theo tiếp cận CDIO dựa vào năng lực đầu ra phù hợp với ngành đào tạo, đồng thời đảm bảo Phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường cùng với các nguồn lực của khoa (điểm trung bình (ĐTB) 3,02-3,10). Ngoài ra, mục tiêu của chương trình cũng được mô tả thông qua các yêu cầu về năng lực, phẩm chất cần đạt của người học được sinh viên đánh giá khá cao (ĐTB 3,19) điều đó cho thấy, chương trình đào tạo ngành được xây dựng với mục tiêu khá rõ ràng. Bên cạnh đó, sinh viên cũng đánh giá về mục tiêu “Phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường cùng với các nguồn lực của khoa” với mức điểm trung bình khá. Các tiêu chí này được giảng viên đánh giá ở mức khá tốt (ĐTB 3,02). Mặt khác, những tiêu chí gắn liền với đánh giá kết quả học tập (KQHT) theo tiếp cận năng lực (CĐR) đòi hỏi mục tiêu dạy học phải được thiết kế dưới dạng chuẩn năng lực đầu ra “Đánh giá KQHT của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra (CĐR) của chương trình đào tạo (CTĐT) ngành và được rà soát điều chỉnh theo định kì” (ĐTB 3,08). Điều này cho thấy, mục tiêu dạy học trong CTĐT ngành Công nghệ kĩ thuật điện - điện tử được thiết kế mang lại lợi ích cho người học.

3.2.2. Đánh giá thực trạng mục tiêu của chương trình đào tạo của giảng viên

Bảng 3. Đánh giá thực trạng mục tiêu dạy học trong đào tạo ngành Công nghệ kĩ thuật điện -điện tử

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1) Được thiết kế theo tiếp cận CDIO dựa vào năng lực đầu ra phù hợp với ngành đào tạo.	4	4,94	21	25,93	23	28,40	22	27,16	11	13,58	3,19
2) Thể hiện năng lực tối thiểu cần đạt của người học khi kết thúc chương trình đào tạo	3	3,70	21	25,93	28	34,57	24	29,63	5	6,17	3,09
3) Được mô tả thông qua các yêu cầu về năng lực, phẩm chất cần đạt của người học	3	3,70	27	33,33	20	24,69	19	23,46	12	14,81	3,12
4) Phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường cùng với các nguồn lực của khoa	2	2,47	18	22,22	24	29,63	24	29,63	13	16,05	3,35
5) Đánh giá KQHT của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được CĐR của CTĐT ngành và được rà soát điều chỉnh theo định kì	1	1,23	20	25,00	22	27,16	25	30,86	13	16,05	3,36

Đối với giảng viên: So với sinh viên, giảng viên đánh giá về việc thiết kế và biểu đạt mục tiêu dạy học trong đào tạo ngành Công nghệ kĩ thuật điện - điện tử chủ yếu theo hướng theo tiếp cận CDIO dựa vào năng lực đầu ra phù hợp với ngành đào tạo, đồng thời đảm bảo phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường cùng với các nguồn lực của khoa cao hơn (ĐTB 3,19-3,35). Giảng viên cho rằng, việc “Đánh giá KQHT của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được CĐR của CTĐT ngành và được rà soát điều chỉnh theo định kì” có điểm trung bình cao nhất (ĐTB 3,36). Trong khi đó, giảng viên đánh giá chưa cao về mục tiêu chương trình đào tạo “Thể hiện năng lực tối thiểu cần đạt của người học khi kết thúc chương trình đào tạo” (ĐTB 3,09). Bên cạnh việc giảng viên đánh giá cao với tiêu chí về KQHT, tiêu chí “Phù hợp với sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường cùng với các nguồn lực của khoa” cũng được giảng viên đánh giá rất cao (ĐTB 3,35) điều đó thấy rằng, mục tiêu của chương trình đào tạo phù hợp với sứ mệnh và tầm nhìn và nguồn lực của khoa.

3.2.3. Đánh giá thực trạng về nội dung dạy học của giảng viên trong chương trình đào tạo

Bảng 4. Đánh giá của giảng viên về nội dung dạy học của chương trình đào tạo

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1) Lý thuyết chung	2	2,47	18	22,22	23	28,40	27	33,33	11	13,58	3,33
2) Thực hành	0	0,00	19	23,46	21	25,93	29	35,80	12	14,81	3,42
3) Thực tập	1	1,23	23	28,40	20	24,69	23	28,40	14	17,28	3,32
4) Đồ án chuyên ngành	1	1,23	21	25,93	24	29,63	24	29,63	11	13,58	3,28
5) Đồ án tốt nghiệp	1	1,23	20	24,69	24	29,63	21	25,93	15	18,52	3,36

Nhận xét: Phần lớn giảng viên cho rằng tỉ trọng các khối kiến thức lý thuyết và thực hành trong chương trình là phù hợp. Tuy nhiên, về nội dung lý thuyết có sự chênh lệch với nội dung thực hành. Giảng viên cho rằng tỉ lệ phần thực hành phù hợp hơn (ĐTB 3,42) trong khi lý thuyết ĐTB 3,33. Giảng viên đánh giá khối lượng đồ án tốt nghiệp là phù hợp và ở vị trí thứ hai (ĐTB 3,36). Mặc dù vậy, đồ án chuyên ngành lại đứng vị trí cuối cùng, điều đó cũng cho thấy còn một số nội dung trong đồ án chuyên ngành chưa phù hợp.

Bảng 5. Sinh viên đánh giá về nội dung chương trình đào tạo

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
1) Lý thuyết chung	20	6,41	43	13,78	155	49,68	82	26,28	12	3,85	3,07
2) Thực hành	23	7,37	39	12,50	145	46,47	95	30,45	10	3,21	3,10
3) Thực tập	18	5,77	48	15,38	149	47,76	81	25,96	16	5,13	3,09
4) Đồ án chuyên ngành	24	7,69	45	14,42	156	50,00	78	25,00	9	2,88	3,01
5) Đồ án tốt nghiệp	21	6,73	48	15,38	163	52,24	67	21,47	13	4,17	3,01

Nhận xét: Phần lớn sinh viên đánh giá nội dung của các phần đều là tương đối ngang hàng nhau. Sự chênh lệch ĐTB chỉ nằm trong khoảng 0,09, điều đó cho thấy sinh viên cho rằng nội dung giữa các phần là hợp lý. Mức cao nhất được sinh viên đánh giá đứng vị trí thứ nhất là nội dung thực hành (ĐTB 3,10). Đó cũng dễ hiểu, vì đối với ngành đào tạo là kỹ thuật thì thực hành là được đặt lên hàng đầu. Có hai mức sinh viên đánh giá tương đương nhau đó là nội dung “đồ án chuyên ngành” và “đồ án tốt nghiệp” có ĐTB là 3,01. Tuy nhiên, về nội dung lý thuyết có sự chênh lệch với nội dung thực hành và nội dung lý thuyết được đánh giá thấp nhất với ĐTB là 3,07.

3.2.4. Đánh giá của giảng viên về thực trạng mức độ sử dụng các phương pháp dạy học

Bảng 6. Thực trạng sử dụng PPDH

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Thuyết trình, vấn đáp	13	16,05	15	18,52	21	25,93	18	22,22	14	17,28	3,06
Dạy học dự án	12	14,81	15	18,52	24	29,63	17	20,99	13	16,05	3,05
Trải nghiệm	17	20,99	17	20,99	25	30,86	17	20,99	5	6,17	2,70
Hướng nghiên cứu	11	13,58	18	22,22	29	35,80	16	19,75	7	8,64	2,88
Nêu và giải quyết vấn đề	14	17,28	16	19,75	19	23,46	19	23,46	13	16,05	3,01
Thực hành	15	18,52	11	13,58	24	29,63	21	25,93	10	12,35	3,00

Nhận xét: Trong đào tạo đại học, phương pháp tiếp cận trong dạy và học đóng vai trò quan trọng. Nhìn chung, các trường ĐH chọn cách tiếp cận “lấy người học làm trung tâm”, tổ chức các hoạt động dạy học và các PPDH nhằm đạt được CĐR đã tuyên bố trong CTĐT, sử dụng các phương pháp dạy học đa dạng, nhằm phát triển tính chủ động sáng tạo trong học tập cho người học. Tuy vậy, nhiều giảng viên vẫn cho rằng đối với họ PPDH “Thuyết trình, vấn đáp” vẫn chiếm đa số (ĐTB 3,06). Trong khi đó, PPDH trải nghiệm lại chưa được họ quan tâm nhiều hơn (ĐTB 2,70) nhưng họ lại quan tâm và sử dụng nhiều PPDH dự án (ĐTB 3,05) đứng vị trí thứ hai, trong khi PPDH thực hành lại chưa được thể hiện rõ, có thể dễ hiểu rằng đây là thời

kì đại dịch COVID-19 nên việc thực hiện PPDH thực hành khó triển khai. Do đó, để làm sinh viên đạt CDR thì CTĐT xác định rõ mục tiêu đào tạo và CDR về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Cách tiếp cận này được cụ thể hóa ở việc thiết kế chương trình với các môn học kế tiếp nhau một cách logic, môn học/học phần cơ sở là môn tiên quyết cho những môn học/học phần chuyên sâu, các hoạt động dạy và học đều phải cùng hướng đến CDR.

3.2.5. Đánh giá của sinh viên về thực trạng việc áp dụng các phương pháp dạy học

Bảng 7. Đánh giá của sinh viên về việc áp dụng PPDH

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Thuyết trình, vấn đáp	45	14,42	46	14,74	131	41,99	81	25,96	9	2,88	2,88
Dạy học dự án	48	15,38	57	18,27	132	42,31	67	21,47	8	2,56	2,78
Trải nghiệm	35	11,22	59	18,91	132	42,31	78	25,00	8	2,56	2,89
Hướng nghiên cứu	39	12,50	61	19,55	148	47,44	54	17,31	10	3,21	2,79
Nêu và giải quyết vấn đề	47	15,06	48	15,38	145	46,47	61	19,55	11	3,53	2,81
Thực hành	41	13,14	36	11,54	143	45,83	82	26,28	10	3,21	2,95

Nhận xét: Với sinh viên, họ vẫn cho rằng PPDH thực hành thường được sử dụng đối với giảng viên khi thực hiện các hoạt động dạy học (ĐTB 2,95), trong khi đó họ đánh giá PPDH dự án ít được giảng viên sử dụng (ĐTB 2,78) nhưng dạy học trải nghiệm thì giảng viên sử dụng nhiều hơn (ĐTB 2,89). Sinh viên cho rằng giảng viên cũng thường xuyên sử dụng PPDH thuyết trình, vấn đáp khi giảng dạy (ĐTB 2,88). So với việc đánh giá thực trạng sử dụng PPDH của giảng viên thì sinh viên có thể hiểu rằng PPDH dự án là trải nghiệm đối với họ. Bên cạnh đó sinh viên lại đánh giá việc giảng viên sử dụng PPDH thực hành là cao nhất khác biệt so với giảng viên ở vị trí thứ tư. Qua hai bảng 5 và bảng 6 cũng thể hiện sự khác biệt về nhận thức PPDH của giảng viên so với sinh viên. Tuy nhiên, việc nhận thức khác nhau là điều dễ hiểu. Dù vậy, PPDH đóng vai trò quan trọng nhằm đổi mới trong công tác giảng dạy, hoạt động học của sinh viên trở nên chủ động và tích cực hơn. Giảng viên cần thiết kế thời lượng giờ tự học của mỗi môn học/học phần được xác định theo qui định chung và cần ghi rõ ràng trong đề cương môn học/học phần. Sinh viên có thể thực hiện giờ tự học, bài tập cá nhân hay bài tập nhóm ở thư viện hoặc ở nhà để họ chủ động, sáng tạo cũng như họ tiếp cận nhanh đến CDR của họ.

3.2.6. Đánh giá thực trạng của giảng viên về mức độ sử dụng kiểm tra - đánh giá trong chương trình đào tạo

Bảng 8. Giảng viên đánh giá về KTĐG của chương trình đào tạo

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Việc đánh giá kết quả học tập của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra.	19	23,46	16	19,75	15	18,52	16	19,75	15	18,52	2,90
Các quy định về đánh giá kết quả học tập của người rõ ràng và được thông báo công khai tới người học	21	25,93	17	20,99	13	16,05	16	19,75	14	17,28	2,81
Phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và sự công bằng	23	28,40	14	17,28	15	18,52	12	14,81	17	20,99	2,83
Kết quả đánh giá được phản hồi kịp thời để người học cải thiện việc học tập	21	25,93	19	23,46	15	18,52	14	17,28	12	14,81	2,72
Người học tiếp cận dễ dàng với quy trình khiếu nại về kết quả học tập	18	22,22	17	20,99	11	13,58	21	25,93	14	17,28	2,95

Nhận xét: Đánh giá KQHT của người học là một trong những khâu quan trọng của CTĐT. Kết quả đánh giá sẽ ảnh hưởng rất lớn đến việc học tập và nghề nghiệp sau này của người học đồng thời cung cấp cho Trường, Khoa/viện các thông tin giá trị về hiệu quả giảng dạy và các dịch vụ hỗ trợ người học. Mục đích của việc kiểm tra đánh giá là nhằm xác định mức độ kiến thức cũng như kỹ năng mà sinh viên cần đạt được so với mục tiêu của CTĐT cũng như mục tiêu của từng học phần trong CTĐT ngành Công nghệ kỹ thuật điện – điện tử.

Dựa vào bảng 7, giảng viên đánh giá ở tiêu chí “Việc đánh giá kết quả học tập của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra” là cao (ĐTB 2,90). Điều đó cho thấy KTĐG trong CTĐT của ngành phù hợp với CDR được nêu ra. Bên cạnh đó, giảng viên cũng đánh giá cao nhất về tiêu chí “Người học tiếp cận dễ dàng với quy trình khiếu nại về kết quả học tập”. KQHT của người học được giảng viên phụ trách học phần thông báo và điểm được đưa lên hệ thống quản lý website của Nhà trường và sinh viên có thể tiếp cận, để xem điểm của từng học phần của mình một cách dễ dàng. Tuy nhiên, giảng viên lại cho rằng, “Kết quả đánh giá được phản hồi kịp thời để người học cải thiện việc học tập” (ĐTB 2,72), trong khi giảng viên lại đánh giá khá cao về tiêu chí “Phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và sự công bằng” (ĐTB 2,83).

3.2.7. Đánh giá thực trạng về việc sử dụng kiểm tra - đánh giá trong chương trình đào tạo của sinh viên

Bảng 9. Sinh viên đánh giá thực trạng về KTĐG của chương trình đào tạo

Nội dung	Mức độ										ĐTB
	Mức 1		Mức 2		Mức 3		Mức 4		Mức 5		
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
Việc đánh giá kết quả học tập của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra.	48	15,38	46	14,74	69	22,12	81	25,96	68	21,79	3,24
Các quy định về đánh giá kết quả học tập của người rõ ràng và được thông báo công khai tới người học	65	20,83	76	24,36	78	25,00	77	24,68	16	5,13	2,69
Phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và sự công bằng	44	14,10	80	25,64	78	25,00	78	25,00	32	10,26	2,92
Kết quả đánh giá được phản hồi kịp thời để người học cải thiện việc học tập	62	19,87	71	22,76	75	24,04	70	22,44	34	10,90	2,82
Người học tiếp cận dễ dàng với quy trình khiếu nại về kết quả học tập	62	19,87	67	21,47	77	24,68	75	24,04	31	9,94	2,83

Nhận xét: Dựa vào bảng 9, sinh viên cũng đánh giá tương tự như giảng viên về tiêu chí “Việc đánh giá kết quả học tập của người học được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được chuẩn đầu ra”. Họ cũng cho rằng, KTĐG phù hợp với họ trong chương trình đào tạo của ngành. Tiếp đến, họ cũng có nhận định giống giảng viên về tiêu chí “Phương pháp đánh giá kết quả học tập đa dạng, đảm bảo độ giá trị, độ tin cậy và sự công bằng”. Một trong những phần quan trọng trong đánh giá KQHT của người học – đó là phương pháp đánh giá. Vì vậy, đội ngũ giảng viên của ngành luôn chú ý đến phương pháp đánh giá, nhằm đảm bảo sự đa dạng, có độ tin cậy, giá trị công bằng cao. Tuy nhiên, sinh viên lại không đánh giá cao về tiêu chí “Các quy định về đánh giá kết quả học tập của người rõ ràng và được thông báo công khai tới người học”, điều này cũng dễ hiểu cũng bởi sinh viên ít quan tâm đến những quy định về đánh giá KQHT trong khi quy trình và tiêu chí kiểm tra, đánh giá được thể hiện trong quy định của Trường, trong đề cương môn học/học phần của giảng viên trên thực tế đảm bảo độ tin cậy và sự công bằng của các phương pháp kiểm tra, đánh giá KQHT của người học luôn được công bố trên các trang web của Khoa/Viện. Trong suốt quá trình học tập, người học phải trải qua các khâu đánh giá, bao gồm: đánh giá trong từng kỳ học, từng năm học, Khoa luận tốt

nghiệp/đồ án tốt nghiệp đều được thiết kế phù hợp với mức độ đạt được CĐR. Để đảm bảo đạt CĐR như đã công bố, tại mỗi đề cương chi tiết của học phần đã quy định rõ về quy trình kiểm tra, đánh giá với các hình thức, phương pháp và nội dung đa dạng, đảm bảo sát với nội dung kiến thức trong học phần mà sinh viên đã được học.

4. Kết luận

Trong một chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO (có 12 tiêu chuẩn). Một chương trình được coi là thành công nếu nó có thể đưa ra bằng chứng chứng minh được rằng các thành phần của chương trình được mô tả trong Tiêu chuẩn là đúng. Các nhóm bên liên quan khác nhau sẽ nhấn mạnh đến các tập hợp con của 12 Tiêu chuẩn, nhưng tất cả các Tiêu chuẩn đều là những thước đo quan trọng đối với ít nhất một nhóm bên liên quan. Trong 12 chuẩn đó có các tiêu chuẩn 5, 7, 8, 11 là những tiêu chuẩn quan trọng để giúp cho cơ sở đào tạo tiếp cận CDIO thành công. PPDH, kiểm tra đánh giá, các hoạt động trải nghiệm đều hướng đến giúp sinh viên đạt được chuẩn đầu ra của học phần. Hơn nữa, tiếp cận CDIO còn giúp sinh viên tự đánh giá được bản thân thông qua bộ tiêu chí trong nghiên cứu về mức độ đạt được CĐR của họ. Họ cũng chủ động trong việc học tập được thiết kế trong các học phần/môn học, cách đánh giá định kỳ và thường xuyên sẽ giúp họ cải thiện được các năng lực cốt lõi của ngành nghề. Việc tổ chức giảng dạy của giảng viên cũng làm cho họ chủ động, sáng tạo và nâng cao năng lực giải quyết vấn đề. Họ có thể tự nhận xét về cấu trúc chương trình học phần và mức độ tiếp cận nội dung phù hợp với năng lực của họ. Tuy nhiên, để đạt được CĐR của một chương trình đào tạo thì đòi hỏi sinh viên phải đạt được CĐR của nhiều học phần khác nhau. Trong những nghiên cứu kế tiếp, nhóm tác giả sẽ mở rộng về thực nghiệm dạy học và kiểm tra đánh giá theo tiếp cận CDIO với nhiều học phần khác nhau nhằm tìm ra những giải pháp thích hợp cho quá trình đào tạo ngành Công nghệ kỹ thuật điện-điện tử.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đỗ Thế Hưng (2015). Dạy học tiếp cận CDIO trong đào tạo giáo viên kỹ thuật trình độ đại học. Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục. Viện khoa học giáo dục Việt Nam.
- [2] Hồ Tấn Nhật (2012). Thiết kế - Triển khai học phần giới thiệu về ngành kỹ thuật. Hội nghị CDIO Toàn quốc 2012, ĐHQG-HCM, 23-24/ 8/ 2012
- [3] Hồ Tấn Nhật, Đoàn Thị Minh Trinh (2010). Cải cách và xây dựng CTĐT kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận “CDIO”. NXB ĐHQG TP Hồ Chí Minh.
- [4] Edward Crawley; Johan Malmqvist; Sören Östlund; Doris Brodeur (2007). Rethinking Engineering Education, The CDIO Approach. Springer. ISBN 978-0-387-38287-6.
- [5] Johan Malmqvist, Lars Almfelt và cộng sự (2018). Lessons learned from student satisfaction surveys of cdio project courses. Proceedings of the 14th International CDIO Conference, Kanazawa Institute of Technology, Kanazawa, Japan, June 28 – July 2, 2018.
- [6] Kekana, H. P. P., Du Rand, E. A., & Van Wyk, N. C. (2007). Job satisfaction of registered nurses in a community hospital in the Limpopo Province in South Africa. *Curationis* 30(2), 24-35.
- [7] Kotler, P. and Keller, K. L., (2009). Marketing management (13th end). New Jersey: Pearson Education Inc, Upper Saddle River.
- [8] Liu, E. Z. F., Lin, C. H. (2010). Student satisfaction and self-efficacy in a cooperative robotics course. *Social behavior & personality*, 38(8): 1135-1146, doi.org/10.2224/sbp.2010.38.8.1135.
- [9] Nguyễn Đức Nghĩa và cộng sự (2012). Áp dụng và triển khai phương pháp tiếp cận CDIO tại ĐHQG-HCM. Mô hình - Quá trình và kết quả - Khuyến nghị. Hội nghị CDIO Toàn quốc 2012, ĐHQG-HCM, 23-24/ 8/ 2012

- [10] Nguyễn Văn Khôi (2012). Phát triển chương trình đào tạo đại học khối ngành sư phạm kỹ thuật Việt Nam theo hướng tích hợp CDIO. Tạp chí Giáo dục, 2012. Số 298, kì 2, tháng 11. Trang 32-34 và 43.
- [11] Nguyễn Thanh Tùng, Trần Quốc Cường (2012). Tiếp cận CDIO trong việc xây dựng chương trình đào tạo ngành công nghệ kỹ thuật điều khiển và tự động hoá tại trường cao đẳng công nghệ Viettronics. Tạp chí Giáo dục, 2012. Số 286, kì 2 – tháng 5, Trang 30-32.
- [12] Phạm Huy Hoàng (2012). Áp dụng phương pháp giảng dạy mới trong môn Nguyên lý máy. Hội nghị CDIO Toàn quốc 2012, ĐHQG-HCM, 23-24/ 8/ 2012
- [13] Schrey-Niemenmaa, K., Piironen, A. K. (2017). Experiences of the first year introductory project in Metropolia. Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary, Calgary, Canada.
- [14] Schwieler, E. (2007). Anställningsbarhet: Begrepp, principer och premisser. UPC-rapport 2007:2. Stockholms universitet.
- [15] Mejtoft, S., & Berglund, S. (2015). Project management - An environment for increased personal and interpersonal skills. In Proceedings of the 11th International CDIO Conference. Chengdu University of Information Technology.

ABSTRACT

The situation of CDIO-based teaching in training students of electrical technology - electronic technology

In the development of social life and science and technology of countries, the role and position of higher education is extremely important. Universities not only play a key role in the field of training highly qualified scientific and technological human resources, but also really become major research centers on the production and development of new and applied knowledge. modern technology, contributing to sustainable development. The article aims to investigate the current situation of teaching and learning to approach CDIO in training students of Electrical and Electronic Engineering. Survey results of 123 students with 7 different expressions and 35 teachers on teaching and learning to approach CDIO. Students can self-assess their response to the research presented in the criteria. The research results partly reflect the current situation of teaching with a CDIO approach, on that basis, it helps teachers improve the quality of the program and helps students form self-perception, assessment and completion as well as self-improvement in the learning process.

Keywords: *CDIO; Teaching model Output standards; Electrical and Electronic Engineering; Current status of teaching and learning.*

THỰC TRẠNG XÂY DỰNG VĂN HÓA NHÀ TRƯỜNG TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON HUYỆN THỦY NGUYÊN, THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

Bùi Thị Tố Uyên¹

Tóm tắt. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay đã đặt ra cho các nhà trường cần điều chỉnh các giá trị chung để hội nhập với quốc tế nhưng thể hiện được giá trị độc đáo riêng biệt để tạo nên thương hiệu riêng. Điều này đòi hỏi mỗi Hiệu trưởng của các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng cần xác định văn hóa nhà trường của trường mình đang như thế nào để tiếp tục có biện pháp xây dựng đổi mới. Trên cơ sở khảo sát về thực trạng văn hóa nhà trường và thực trạng về xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng để từ đó có những đánh giá, nhận định khoa học làm cơ sở cho đề xuất các biện pháp xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Xây dựng văn hóa nhà trường, trường mầm non, biện pháp, Hiệu trưởng.*

1. Đặt vấn đề

Xây dựng văn hóa nhà trường trong các trường mầm non là một nhiệm vụ trọng tâm của Hiệu trưởng các nhà trường hiện nay. Các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng đã xây dựng các kế hoạch phát triển văn hóa nhà trường trên cơ sở thực tế tại mỗi nhà trường để thực hiện các hiện thực văn hóa phù hợp với các giá trị cốt lõi của mỗi nhà trường. Thực tiễn đã cho thấy Hiệu trưởng các trường mầm non của huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng đã nhận thức được xây dựng văn hóa nhà trường là một nhiệm vụ trọng tâm của các nhà trường. Thực trạng văn hóa nhà trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng được đánh giá thông qua các hiện thực văn hóa hiện có của nhà trường từ cách thể hiện giá trị cốt lõi, logo, tầm nhìn, sứ mệnh, đồng phục, phong cách của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên của nhà trường,... đều đáp ứng ở mức tương đối. Điều này đã khẳng định được các Hiệu trưởng nhà trường mầm non xác định được việc xây dựng văn hóa nhà trường cần phải được thực hiện một cách bài bản, khoa học trên cơ sở lý luận về văn hóa nhà trường. Tuy nhiên, hiện nay do nhận thức của đội ngũ trường mầm non còn hạn chế và chưa xây dựng được một cách rõ ràng về xây dựng văn hóa nhà trường của trường mình nên còn gặp lúng túng về cách thức triển khai trước yêu cầu đặt ra của bối cảnh hiện nay.

2. Thực trạng xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non, huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Nghiên cứu lựa chọn mẫu khảo sát gồm 85 mẫu gồm đối tượng là CBQL các cấp và giáo viên có tính đại diện tại 5 trường thuộc huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng như: MN Sao Mai, MN Ngũ Lão, MN Dương Quan, MN Mỹ Đông và MN Minh Tân,... với việc sử dụng các phương pháp điều tra bảng hỏi, phương pháp chuyên gia và phương pháp quan sát, phân tích sản phẩm hoạt động. Trên cơ sở kết quả đánh giá, khảo sát định lượng và định tính để nhận diện được điểm mạnh, điểm hạn chế của thực trạng xây dựng

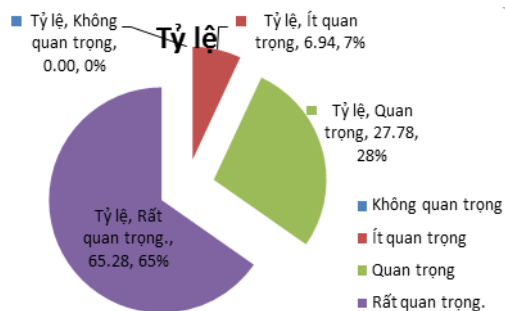
Ngày nhận bài: 02/05/2022. Ngày nhận đăng: 18/06/2022.

¹Trường Mầm non Sao Mai, Hải Phòng
e-mail: uyenbui199199@gmail.com

văn hóa nhà trường các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng để làm cơ sở đề xuất các biện pháp. Kết quả khảo sát được phân tích, xử lý bằng phần mềm SPSS và được thống kê bằng các biểu bảng, sơ đồ cụ thể.

2.1. Thực trạng nhận thức về vị trí vai trò của hoạt động xây dựng văn hóa nhà trường ở các trường mầm non

Để đánh giá được thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên trường mầm non về hoạt động xây dựng văn hóa nhà trường ở các trường, từ đó đánh giá vai trò của nó đối với việc xây dựng văn hóa nhà trường đạt hiệu quả. Kết quả nhận thức của đội ngũ là cơ sở để CBQL các trường xây dựng mục tiêu, xây dựng văn hoá nhà trường đạt hiệu quả. Kết quả khảo sát nội dung này thể hiện qua biểu đồ sau:



Biểu đồ 1. Thực trạng nhận về tầm quan trọng của xây dựng VHNT tại các trường mầm non ở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Kết quả khảo sát cho thấy: hầu hết các ý kiến đều cho rằng hoạt động xây dựng VHNT tại các trường mầm non ở huyện Thủy Nguyên có mức độ cần thiết và rất cần thiết với tỷ lệ chiếm 93.06% (mức độ quan trọng và rất quan trọng). Điều đó cho thấy, công tác thông tin, tuyên truyền về các vấn đề chiến lược định hướng phát triển của nhà trường còn nhiều bất cập, các thông tin đã được công bố công khai rộng rãi, các thành viên chưa được chia sẻ thông tin, chưa được tiếp cận hoặc tiếp cận không đầy đủ, các kênh thông tin chưa thông suốt. Hệ quả này một phần cũng có nguyên nhân bắt nguồn từ việc chưa xây dựng kế hoạch chiến lược.

Kết quả khảo sát cho thấy, phần lớn CBQL, GV có ý kiến cho hoạt động xây dựng VHNT ở các trường mầm non ở huyện Thủy Nguyên có tầm quan trọng, tuy nhiên vẫn còn 6.94% CBGV chưa đánh giá đúng về vai trò, ý nghĩa của hoạt động này. Điều đó cho thấy, công tác tuyên truyền, bồi dưỡng nhận thức về hoạt động xây dựng VHNT ở các trường mầm non ở huyện Thủy Nguyên đã được tuyên truyền, phổ biến nhưng vẫn còn một bộ phận nhỏ cán bộ quản lý và giáo viên chưa nắm chắc các văn bản hướng dẫn và còn lúng túng bị động về xây dựng VHNT, về hoạt động xây dựng VHNT ở các trường mầm non ở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng.

2.2. Thực trạng xây dựng các chuẩn mực văn hóa (quy tắc vàng)

Các chuẩn mực văn hóa nhà trường cần đảm bảo được tính hợp thức và nhất quán hành vi của các thành viên trong nhà trường. Tính hợp thức và nhất quán hành vi của các thành viên trong các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng được đánh giá trên 3 tiêu chí: Nhà trường có các chuẩn mực rõ ràng đối với hành vi của CB, GV, NV và trẻ; Nhà trường có các chuẩn mực rõ ràng đối với hành vi của CB, GV, NV và trẻ và Trẻ tích cực, hứng thú, vui vẻ đến trường mỗi ngày. Để tìm hiểu thực trạng này chúng tôi đã sử dụng phiếu trưng cầu ý kiến và kết quả thu được tại Bảng 1.

Bảng số liệu cho thấy tính hợp thức và nhất quán trong hành vi của các thành viên trong các nhà trường mầm non ở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng được thực hiện ở mức trung bình, khá với ĐTB từ

2.37 đến 2.84. Trong đó tiêu chí “CB, GV, NV tự giác, nghiêm túc chấp hành các chuẩn mực” với ĐTB=2.84. Còn tiêu chí “Trẻ tích cực, hứng thú, vui vẻ đến trường mỗi ngày” được đánh giá thấp.

Bảng 1. Mức độ biểu hiện của tính hợp thức và nhất quán hành vi của các thành viên trong trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Nội dung	Mức độ								\bar{X}	Thứ bậc
	Yếu		Trung bình		Khá		Tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Nhà trường có các chuẩn mực rõ ràng đối với hành vi của CB, GV, NV và trẻ	28	32.9	9	10.6	31	36.5	17	20.0	2.43	2
CB, GV, NV tự giác, nghiêm túc chấp hành các chuẩn mực;	28	32.9	6	7.1	3	3.5	48	56.5	2.84	1
Trẻ tích cực, hứng thú, vui vẻ đến trường mỗi ngày	25	29.4	20	23.5	23	27.1	17	20.0	2.37	3

Khi hỏi ý kiến của một số trường mầm non của huyện, tất cả đều khẳng định nhà trường đã đưa ra nội quy cho CB, GV, NV và trẻ ngay từ đầu năm học rất rõ ràng. Nội quy được in và công bố trên bảng tin trường, các khu vực đi lại công cộng thuộc phạm vi trường và phòng chức năng chung, để mọi người cùng nắm được. Tuy nhiên, do đặc thù các trường mầm non có nhiều trẻ mới đi học, trẻ chưa quen quy tắc, nề nếp học tập vui chơi đúng giờ, tác phong còn chậm chạp, hay đi học muộn nên việc thực thi các chuẩn mực đề ra chưa thật tốt, bên cạnh đó một số trẻ sợ đến trường. Hầu hết các thành viên chỉ cố gắng dừng ở việc giữ hệ số an toàn ít vi phạm kỷ luật, chứ chưa thực sự nỗ lực hết mình để hoàn thiện bản thân đáp ứng các chuẩn mực nhà trường đề ra.

2.3. Thực trạng xây dựng môi trường sư phạm trong nhà trường

Xây dựng môi trường sư phạm trong nhà trường là một trong những nội dung quan trọng trong quản lý xây dựng văn hóa ở trường mầm non. Nếu nhà trường có môi trường sư phạm của nhà trường có văn hóa mạnh thì bản thân mỗi thành viên khi học tập, làm việc sống trong môi trường này sẽ tự giác chấp hành kỷ luật, tự điều chỉnh hành vi cho phù hợp các yêu cầu và chuẩn mực văn hóa. Môi trường sư phạm của các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng được đánh giá trên 24 tiêu chí. Trong đó, các tiêu chí từ 1 đến 8 là tiêu chí về môi trường tự nhiên, từ 9 đến 24 là các tiêu chí về môi trường xã hội. Thực trạng tổ chức thực hiện xây dựng VHNT tại các trường mầm non được đánh giá ở mức độ trung bình với \bar{X} từ 1.75 đến 3.05. Cụ thể từng nội dung như sau:

Nội dung thực hiện có hiệu quả nhất “Nhà trường luôn tin tưởng, tôn trọng vào học thuật, tôn trọng, ủng hộ các kiểu trí tuệ và năng lực; phương pháp giáo dục tôn trọng mọi cách học của trẻ và chú trọng tới quá trình hơn kết quả” với $\bar{X}=3.05$, sau đó là kiểm tra về “Trẻ luôn được đảm bảo an toàn và thuận lợi hoạt động ở tất cả mọi khu vực trong nhà trường”, $\bar{X}=2.84$ và “Thành tích dạy và học của cô và trẻ được ghi nhận bằng hình thức khen thưởng và tuyên dương kịp thời” $\bar{X}=2.80$. Có thể thấy, tư tưởng, sự định hướng của đội ngũ CBQL nhà trường cũng như đội ngũ giáo viên luôn giữ vai trò quyết định đến chất lượng giáo dục và thành công của mọi cuộc cải cách và đổi mới. Ngoài ra, tạo dựng lên giá trị của nhà trường còn có giáo viên bộ môn hỗ trợ giáo dục, tập thể trẻ căn cứ giúp giáo viên trong việc điều chỉnh kế hoạch giáo án, tổ chức các HĐGD dưới nhiều hình thức đa dạng, khác nhau.

Trong đó, có một số tiêu chí được đánh giá mức độ trung bình như: “Lớp học có môi trường màu sắc trung tính, phong cách đơn giản, hiện đại, gần gũi thiên nhiên”, “Luôn coi trọng, khuyến khích, ủng hộ nuôi dưỡng sự tương tác phối hợp của tập thể CBGVNV với trẻ”, “GVNV và trẻ thân thiện”, “Cha mẹ cảm nhận được sự thân thiện, cởi mở, chào đón, lôi cuốn và có ích của nhà trường với trẻ, gia đình và cộng đồng”.

Các nội dung khác, ít được GV sử dụng như: “Khuyến khích sự giao lưu, tương tác phối hợp giữa GV-GV, GV-trẻ, trẻ - trẻ; phân nhóm trẻ theo đặc điểm chung; cha mẹ - GV đối tác liên kết chặt chẽ trong quá trình

giáo dục; GVNV và trẻ luôn cảm nhận được vai trò và sự đóng góp của bản thân với thành công của nhà trường; Cha mẹ cảm nhận được sự thân thiện, cởi mở, chào đón, lời cuốn và có ích của nhà trường với trẻ, gia đình và cộng đồng; Tiến trình được kiểm soát thường xuyên và định kỳ” còn nhiều hạn chế. Thực trạng xây dựng môi trường trong nhà trường đã đạt hiệu quả nhất định trong động viên, khuyến khích đội ngũ giáo viên phát huy khả năng, trí tuệ khi tham gia các hoạt động. Tuy nhiên, nhà trường chưa thực sự huy động và phát huy hết các yếu tố trong quá trình chỉ đạo, cụ thể như: Việc chỉ đạo phát huy điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện có chưa đồng bộ, chưa huy động nhiều nguồn lực thực hiện cho hoạt động này, còn bị động trong việc xử lý tình huống xảy ra trong quá trình thực hiện, phát huy hết vai trò của ban chỉ đạo, sự phối hợp, gắn kết giữa các lực lượng tham gia. Qua đó phần nào cho thấy nhà quản lý chưa làm tốt vai trò tham mưu, cố vấn và điều hành các hoạt động, chưa phối hợp chặt chẽ với các lực lượng GD khác trong và ngoài nhà trường. Để những hoạt động này có vai trò nâng cao hiệu quả quản trị trường mầm non theo tiếp cận văn hóa tổ chức hiệu quả thì cần được động viên, khích lệ, khen thưởng một cách thích đáng như CB, GV, NV, trẻ khi tham gia các hoạt động văn hóa trong nhà trường.

2.4. Thực trạng xây dựng các nghi thức và lễ kỷ niệm trong nhà trường mầm non

Ở các trường mầm non, trong một năm học có rất nhiều ngày lễ khác nhau, việc tổ chức các nghi thức và lễ kỷ niệm biểu hiện rõ nét văn hoá của nhà trường. Các hoạt động trong những ngày lễ ấy chính là sự nhắc lại, khơi gợi niềm tự hào ở mỗi GV và trẻ về ngôi trường thân yêu của mình. Thực trạng tổ chức các nghi thức và lễ kỷ niệm tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên như thế nào, chúng tôi đã khảo sát và thu được kết quả như sau.

Bảng 2. Thực trạng xây dựng các nghi thức và lễ kỷ niệm của các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

Nội dung	Mức độ								\bar{X}	Thứ bậc
	Yếu		Trung bình		Khá		Tốt			
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Tổ chức kỷ niệm tất cả các ngày truyền thống	17	20.0	28	32.9	37	43.5	3	3.5	2.30	5
Tổ chức long trọng, ý nghĩa các ngày lễ trong năm	17	20.0	20	23.5	28	32.9	20	23.5	2.60	2
Tổ chức và huy động sự tham gia đóng góp công sức của tất cả thành viên nhà trường trong các ngày lễ	31	36.5	28	32.9	20	23.5	6	7.1	2.00	6
Tổ chức mời phụ huynh và cộng đồng tham dự trong những ngày lễ lớn	22	25.9	20	23.5	20	23.5	23	27.1	2.50	3
Mang lại cảm giác vui vẻ, phấn khởi cho các thành viên tham dự lễ hội	20	23.5	28	32.9	20	23.5	17	20.0	2.40	4
Tổ chức các phong trào, hội thi cho GV và trẻ cùng tham gia	34	40.0	0	0.0	11	12.9	40	47.1	2.67	1

Thực trạng tổ chức thực hiện kết quả khảo sát xây dựng các nghi thức và lễ kỷ niệm của các trường mầm non được đánh giá ở mức độ trung bình với \bar{X} từ 2.00 đến 2.67. Cụ thể từng nội dung như sau:

Kết quả khảo sát, nội dung được đánh giá ưu điểm nhất là “Tổ chức các phong trào, hội thi cho GV và trẻ cùng tham gia” ($\bar{X}=2.67$ xếp thứ 1). Qua tìm hiểu ý kiến cô Đ.T.T, GV trường MN cho biết: “Qua việc tổ chức ngày lễ ngày hội, trẻ có khái niệm về một số ngày lễ ngày hội gần gũi với trẻ và thể hiện tình cảm thái độ của mình với các ngày lễ hội đó. Thông qua hoạt động nghệ thuật trong các ngày lễ ngày hội, trẻ được ôn luyện củng cố các kiến thức kỹ năng đã học. Việc thể hiện những tiết mục văn nghệ có nội dung theo chủ đề mang tính giáo dục của các ngày lễ ngày hội sẽ có tác dụng lớn trong việc hình thành cảm xúc, giáo dục trẻ tình cảm, tình yêu quê hương đất nước, lòng biết ơn và yêu mến những người đã quan tâm chăm sóc trẻ”.

Ưu điểm thứ hai ở nội dung “Tổ chức long trọng, ý nghĩa các ngày lễ trong năm” với ĐTB=2.60. Tại các trường/ lớp mẫu giáo, tùy điều kiện cụ thể của mình, có thể lựa chọn để tổ chức các ngày lễ, ngày hội sau: Ngày hội đến trường, Tết Trung thu, Tết Nguyên đán, Ngày 8/3, Ngày 20/11, Ngày sinh nhật Bác 19/5, Ngày Tết thiếu nhi 1/6 và Lễ ra trường cho trẻ 5 tuổi, Liên hoan bé khỏe ngoan, Sân chơi “Chiến sĩ ty hon”, “Tôi yêu Việt Nam”. Qua tìm hiểu các trường đã thực hiện:

Ngày hội đến trường: Là ngày bắt đầu một năm học mới, vì vậy cần tổ chức long trọng, tạo ra một quang cảnh vui tươi, phấn khởi, làm cho trẻ háo hức, vui sướng tham gia một cách hào hứng chào đón các bạn mới (2 tuổi, trẻ 3 tuổi; 4 tuổi, 5 tuổi) vào trường.

Tết Trung thu: Là ngày dành riêng cho các cháu thiếu niên, nhi đồng. Tết Trung thu tổ chức vào ngày rằm tháng tám. Có thể giới thiệu cho trẻ về thời tiết mùa thu, về trăng, cây cỏ, các loại hoa quả, trang phục, hoạt động của mọi người, ... Tổ chức chương trình cần chú ý đến các hoạt động: bày cỗ, rước đèn, phá cỗ, hát múa dân gian...

Tết Nguyên đán: Là Tết cổ truyền của dân tộc Việt Nam. Cần tổ chức cho trẻ đón xuân, đón Tết năm mới với tâm trạng vui mừng. Giới thiệu cho trẻ những phong tục tập quán tốt đẹp trong ngày Tết: chúc Tết bố mẹ, con cái, người thân, thầy cô giáo; tổ chức sum họp, mừng thọ người cao tuổi; mọi người mặc quần áo đẹp; tổ chức các trò chơi dân gian, hội chợ xuân; thời tiết mùa xuân cây cối đâm hoa nảy lộc, không khí trong lành, vui vẻ; mỗi dân tộc có những tập quán, cách đón Tết khác nhau. Giáo dục ở trẻ tình yêu thiên nhiên và cuộc sống. Tổ chức Tết Nguyên đán vào ngày cuối cùng trẻ ở trường, trước khi nghỉ Tết, tập trung vào chủ đề mùa Xuân.

Kỉ niệm ngày sinh nhật Bác Hồ (19/5): Tổ chức lễ kỉ niệm với hình thức sinh động, những tiết mục văn nghệ, nghệ thuật có nội dung thiết thực. Giới thiệu về quê hương của Bác, về thủ đô Hà Nội, nơi Bác đã sống và làm việc. Giáo dục cho trẻ lòng biết ơn và lòng kính yêu Bác Hồ, tình cảm yêu mến thủ đô Hà Nội.

Ngày 1/6, ngày hội của thiếu nhi và lễ ra trường của các cháu mẫu giáo 5-6 tuổi: Tổ chức ngày 1/6 với nội dung giáo dục đoàn kết với các bạn thiếu nhi quốc tế. Nhân dịp này có thể tổ chức ngày ra trường của các cháu mẫu giáo 5-6 tuổi. Cần tổ chức nhẹ nhàng, ngắn gọn tạo cho trẻ một tâm trạng thoải mái, để lại cho trẻ những ấn tượng tốt đẹp, lưu luyến về trường/ lớp mẫu giáo của mình.

Tổ chức hoạt động ngoại khóa 2 - 3 lần/năm khi điều kiện có thể. Đây là dịp cho trẻ được giao lưu, vui chơi, trải nghiệm và rèn luyện những kỹ năng sống cần thiết. Trang bị cho trẻ một số kiến thức về tự nhiên, xã hội để chuẩn bị cho trẻ vào học Tiểu học. Có thể thấy, tổ chức xây dựng VHNT tại các trường mầm non đã đạt hiệu quả nhất định như phát động các phong trào chào mừng 20-11, thể dục thể thao, các ngày hiến chương, ngày truyền thống...tuy nhiên để những hoạt động này có vai trò nâng cao hiệu quả xây dựng VHNT thì cần được động viên, khích lệ, khen thưởng một cách thích đáng như CBGV, trẻ khi tham gia các hoạt động văn hóa trong nhà trường.

Trong đó, một số tiêu chí còn hạn chế như: “Tổ chức kỷ niệm tất cả các ngày truyền thống; Tổ chức và huy động sự tham gia đóng góp công sức của tất cả thành viên nhà trường trong các ngày lễ”.

Xây dựng các nghi thức, lễ kỷ niệm qua các ngày lễ hội, ngày truyền thống là một trong những hình thức để nhà trường quảng bá hình ảnh của nhà trường với phụ huynh và cộng đồng, đây cũng là điều kiện mang lại nhiều cơ hội giáo dục trẻ. Kết quả khảo sát cho thấy việc xây dựng các nghi thức, nghi lễ kỷ niệm đã được các CBQL quan tâm rất cao. Trao đổi với CBQL và GV cho thấy nhiều trường đã tổ chức các hoạt động vui chơi thiết thực, tổ chức cho trẻ giao lưu với các bạn bè dưới nhiều hình thức khác nhau và phù hợp với các chủ đề, tạo cho trẻ những sân chơi vui vẻ, lý thú, trẻ có cơ hội thể hiện năng khiếu, năng lực cá nhân.

2.5. Thực trạng xây dựng phong cách làm việc của các thành viên trong nhà trường

Phong cách làm việc là cách thức, lề lối, phong thái, thói quen trong công việc, có nền nếp ổn định, ít biến đổi, thể hiện ở mọi mặt cuộc sống đã tạo nên nét riêng, độc đáo, đặc trưng của mỗi cá nhân. Với 6 nội dung chủ yếu trong kết quả khảo sát xây dựng phong cách làm việc của các thành viên trong nhà trường trường mầm non. Kết quả khảo sát cho thấy, đa số CBQL, GV đánh giá việc thực hiện thực hiện kế hoạch

xây dựng VHNT ở mức độ trung bình, khá với ĐTB từ 2.03 đến 2.96.

Nội dung được nhà trường thực hiện có hiệu quả nhất có $\bar{X} = 2.96$ là “Phong cách làm việc có kế hoạch”. Xếp thứ hai với $\bar{X} = 2.23$ là nội dung “Phong cách làm việc tôn trọng tập thể”. Theo ý kiến cô Đ.T.T. có chia sẻ: “CBQL nhà trường luôn lắng nghe ý kiến và phát huy sức mạnh của tập thể, đồng thời nêu cao trách nhiệm cá nhân và hoàn thành tốt nhiệm vụ mà tập thể giao cho. Bên cạnh đó, Hiệu trưởng đã thực hiện nghiêm túc chế độ, nguyên tắc tập trung dân chủ, tập thể lãnh đạo, cá nhân phụ trách. Phân cấp, phân quyền chịu trách nhiệm trong quá trình xây dựng văn hoá nhà trường, tạo cơ hội cho các thành viên thể hiện phong cách làm việc đặc trưng. Tuy nhiên, một số nội dung thực hiện còn chưa hiệu quả như: “Phong cách làm việc đổi mới, sáng tạo; Phong cách làm việc nói đi đôi với làm, bao quát, cụ thể, tỷ mỉ, cẩn thận, cầu toàn”,...

Qua bảng thống kê cho thấy bức tranh về kết quả khảo sát xây dựng phong cách làm việc của các thành viên trong nhà trường trường mầm non đã đạt hiệu quả nhất định xây dựng phong cách làm việc của CBQL, hình ảnh của CBQL và CBQL đã thực hiện động viên, khuyến khích đội ngũ giáo viên phát huy khả năng, trí tuệ khi tham gia các hoạt động. Tuy nhiên, nhà trường chưa phát huy hết các yếu tố trong quá trình chỉ đạo, cụ thể như: Việc chỉ đạo phát huy điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện có chưa đồng bộ, chưa huy động nhiều nguồn lực thực hiện cho hoạt động này, còn bị động trong việc xử lý tình huống xảy ra trong quá trình thực hiện, phát huy hết vai trò của ban chỉ đạo, sự phối hợp, gắn kết giữa các lực lượng tham gia. Qua đó phần nào cho thấy nhà quản lý chưa làm tốt vai trò tham mưu, cố vấn và điều hành các hoạt động, chưa phối hợp chặt chẽ với các lực lượng GD khác trong và ngoài nhà trường. Để những hoạt động này có vai trò nâng cao hiệu quả xây dựng VHNT trường MN hiệu quả thì cần được động viên, khích lệ, khen thưởng một cách thích đáng như CB, GV, trẻ khi tham gia các hoạt động văn hóa trong nhà trường.

2.6. Thực trạng xây dựng bầu không khí tổ chức của các trường mầm non

Thực trạng bầu không khí tại các nhà trường trường mầm non được đánh giá ở mức độ trung bình với \bar{X} từ 2.07 đến 2.43. Trong đó, thực hiện “Sự quản lý của nhà trường” và “Sự hướng dẫn nhiệt tình, chuyên nghiệp của GV đối với trẻ” được đánh giá ưu điểm hơn. Trong đó, việc thực hiện “Mối quan hệ hợp tác tích cực giữa giáo viên và trẻ; Những định hướng hoạt động học-chơi của trẻ trong nhà trường; BGH quản lý sát sao vấn đề tổ chức hoạt động giáo dục của GV; Các hoạt động học tập của trẻ”.

Kết quả khảo sát trên cho thấy bức tranh về thực hiện xây dựng bầu không khí tại các nhà trường mầm non còn nhiều hạn chế. Quan hệ giữa cô giáo và trẻ trong quá trình dạy và học, GD thể hiện rõ rệt nhất trong VH ứng xử giữa cô và trẻ có thể tác động tích cực (hoặc tiêu cực) tới quá trình dạy học và quá trình GD. Điều đáng buồn là trong thực tế nhà trường hiện nay, vẫn còn hiện tượng GV đối xử thiếu công bằng với trẻ và có xu hướng diễn biến phức tạp. Nguyên nhân của hiện tượng này bao gồm cả những nguyên nhân khách quan và chủ quan, nhưng rõ ràng là hình ảnh giáo viên thiếu mẫu mực, thiếu tình yêu thương trẻ đã để lại dấu ấn khó phai mờ trong tâm trí trẻ cũng như những dư chấn trong tâm lý cha mẹ và cộng đồng xã hội. Nếu như trước đây, giáo viên là trung tâm trong các buổi học, từng lời nói của giáo viên luôn mang tính giáo dục cao và luôn là khuôn mẫu về mặt kiến thức cũng như đạo đức cho trẻ tiếp nhận. Ngày nay, vị trí trung tâm của hoạt động đã chuyển về phía người học. Trẻ không còn là người tiếp thu kiến thức một cách thụ động. Mà trẻ chính là người chủ động tích cực tìm kiếm khám phá và lĩnh hội kiến thức. Khoảng cách giữa cô và trẻ cũng ngày càng được thu hẹp, mối quan hệ này trở nên bớt mang nặng tính chất một chiều cô nói trẻ nghe. Tuy nhiên vẫn có một bộ phận trẻ chưa thực sự có ý thức tốt trong quan hệ giao tiếp. Trong quan hệ giao tiếp, ứng xử giữa các cán bộ, giáo viên, nhân viên cũng có nhiều vấn đề đáng bàn luận. Về cơ bản các mối quan hệ này trong trường MN là rất tốt, đảm bảo các yêu cầu đạo đức trong xã hội. Nhưng vẫn còn tồn tại một số ít cán bộ, giáo viên chưa thực sự làm việc vì trẻ, chưa thực sự có tinh thần cầu thị, chưa thực sự cống hiến vì tập thể, mối quan hệ đồng nghiệp chưa có sự chia sẻ, thân thiện và cởi mở. Vì vậy cần phải thay đổi triệt để tư tưởng này thì mới xây dựng được tinh thần đoàn kết, nhất trí trong nhà trường.

Trong thời gian qua, Nhà trường đã tổ chức triển khai, tập huấn, lồng ghép các nội dung xây dựng VHNT trong các buổi sinh hoạt chuyên môn, lãnh đạo Nhà trường đã tổ chức hướng dẫn GV đưa các nội dung xây

dựng tạo bầu không khí nhà trường, lớp học thể hiện ngay từ trong kế hoạch. Để tìm hiểu sâu, qua phỏng vấn trực tiếp, tác giả được biết:

Cô Đ.T.T, GV trường MN cho biết: “Nhà trường đã có sự quan tâm chỉ đạo ở nhiều nội dung của các việc thu hút vai trò của GV tham gia vào các hoạt động xây dựng và thực hiện VHNT. Tuy nhiên, trong thực tế nhiều nội dung triển khai mang tính hình thức, không được kiểm tra thường xuyên, không có sự vào cuộc rõ nét trong quá trình thực hiện, thậm chí nhiều khi không có qui chế hoặc nghị quyết cụ thể với việc phân công nhiệm vụ, biện pháp tổ chức... mà chỉ đưa ra nhiệm vụ, đưa ra kế hoạch. Nhà trường chỉ vào cuộc và xử lý trong những trường hợp có nguy cơ xấu xảy ra”.

Cô L.T.T- Tổ trưởng bộ môn cho biết: “Đội ngũ giáo viên luôn giữ vai trò quyết định đến chất lượng giáo dục và thành công của mọi cuộc cải cách và đổi mới. Việc tạo dựng lên giá trị của nhà trường, đội ngũ giáo viên, cán bộ đoàn thể và trẻ có vai trò quan trọng quyết định đến thành công của vấn đề”.

Như vậy, xây dựng VHNT lành mạnh hướng tới sự phát triển bền vững, thực chất là xây dựng bầu không khí tâm lý, đạo đức, xây dựng nề nếp, kỷ cương, dân chủ trong mọi hoạt động của nhà trường, xây dựng các mối quan hệ tốt đẹp giữa cô và trẻ, giữa trẻ - trẻ, giữa cô giáo-phụ huynh (trong đó có các nhà QLGD) theo các chuẩn mực chung của xã hội và những quy định riêng của ngành GD. Mặt khác cần lên án, loại bỏ những biểu hiện phi VH trong nhà trường để văn hoá nhà trường luôn thanh sạch.

2.7. Thực trạng kết quả hoạt động xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non

Các nội dung khác, ít được GV sử dụng như: Đánh giá về xây dựng không gian, cảnh quan; Đánh giá các giá trị mới về tinh thần; Đánh giá về hệ giá trị ít được thực hiện.

Có thể đây là một khó khăn đối với trường mầm non hiện nay khi mà các chưa có quy định chuẩn nào đánh giá xây dựng VHNT mà mới chỉ có văn bản quy định lồng ghép xây dựng VHNT như: Thông tư 06/2019/TT-BGDĐT Quy tắc ứng xử trong trường mầm non, giáo dục phổ thông; Căn cứ Nghị định số 80/2017/NĐ-CP ngày 17 tháng 7 năm 2017 của Chính phủ quy định về môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường; Căn cứ Quyết định số 1299/QĐ-TTg ngày 03 tháng 10 năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Xây dựng văn hóa ứng xử trong trường học giai đoạn 2018-2025”.

Cùng kết quả phân tích đánh giá như trên, rất ít GV và cũng rất ít trường thực hiện, nắm được cách thức thực hiện hay quy trình đánh giá, phương pháp đánh giá xây dựng VHNT. Hiện nay, đa số nhà trường gần đánh giá xây dựng VHNT với đánh giá xây dựng nhà trường thân thiện.

3. Đánh giá thực trạng quản lý xây dựng văn hoá nhà trường tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng

3.1. Điểm mạnh

Kết quả điều tra thực trạng xây dựng VHNT tại các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng đã cho thấy sự nhận thức đúng đắn của CBQL, GV về tầm quan trọng của công tác xây dựng VHNT và sự cần thiết phải xây dựng VHNT. Tuy nhiên quá trình hiện thực đi từ nhận thức đến thực trạng còn chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khách quan, chủ quan đôi khi phiến diện.

Thực tế VHNT không phải là một khái niệm trừu tượng, mà nó rất cụ thể, luôn tồn tại, đồng hành cùng sự hình thành và phát triển của mỗi nhà trường. Ngày nay VHNT đang từng bước được định hình rõ nét.

Qua thực trạng khảo sát VHNT trong chương 2 có thể nhận thấy những ưu điểm như sau:

Các nội dung xây dựng VHNT, đặc biệt xây dựng bầu không khí của nhà trường mầm non đã rất được quan tâm, đánh giá một cách nghiêm túc và có tính tập trung cao. Các mối quan hệ vui vẻ, thân thiện giữa GV-trẻ, GV-GV, GV-phụ huynh (bao gồm cả CBQL) trong nhà trường được chú ý và tạo dựng khá tốt.

Môi trường văn hoá cũng là sự quan tâm của đội ngũ CBQL, GV và cha mẹ trẻ các nhà trường. Biểu hiện ở môi trường vật chất khang trang, lớp học rộng rãi, cảnh quan môi trường mát mẻ, không khí vui tươi,

trong lành luôn được gìn giữ, bảo dưỡng. Môi trường tinh thần vui vẻ, cởi mở, chia sẻ, giúp đỡ đã mang lại cơ hội học tập tốt nhất cho trẻ và cơ hội cho đội ngũ làm việc tích cực, nhiệt tình, sáng tạo, phát huy năng lực cá nhân.

Biểu hiện văn hóa của các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng được đánh giá tương đối tốt. Các biểu hiện trong xây dựng phong cách làm việc của các thành viên trong nhà trường được đề cao. Các nhà trường đã chú ý tới việc xây dựng mục tiêu, sứ mệnh, tầm nhìn, các giá trị cốt lõi, chuẩn mực nội quy của nhà trường; đặc biệt đánh giá cao yếu tố con người, sự tự giác chấp hành và thực hiện các nghi thức, nghi lễ, truyền thống nhà trường, vai trò của các cá nhân trong quá trình xây dựng, phát triển văn hoá nhà trường.

Trò chuyện với các CBQL và GV cho thấy nhiều trường đã tổ chức các ngày lễ kỷ niệm thiết thực từ đó tạo cho trẻ cơ hội giao lưu với bạn bè bằng nhiều hình thức khác nhau và phù hợp với các chủ đề học tập. Trẻ có được những sân chơi bổ ích, ý nghĩa phù hợp lứa tuổi. Thông qua quá trình tham gia các hoạt động được tổ chức trong ngày lễ kỷ niệm, trẻ được ôn luyện củng cố các nghi thức, được thể hiện các kiến thức, kỹ năng đã học khẳng định khả năng, năng khiếu của bản thân. Đặc biệt qua các hoạt động này mỗi nhà trường mầm non cũng có những cách riêng để phối hợp chặt chẽ, thu hút, kêu gọi sự tham gia tích cực của cha mẹ trẻ, gia đình, cộng đồng và xã hội chung tay vì sự nghiệp chăm sóc, giáo dục trẻ những năm đầu đời. Đây cũng là hình thức quảng bá hiệu quả chất lượng, thương hiệu của nhà trường.

Ít nhiều công tác xây dựng VHNT ở các trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng dù biểu hiện ở các sắc thái và mức độ khác nhau, song cũng bước đầu có tác dụng tạo động lực cho chất lượng và hiệu quả của mỗi nhà trường, của các trường mầm non huyện Thủy Nguyên nói riêng và bậc học GDMN Hải Phòng nói chung.

3.2. Hạn chế

Bên cạnh những kết quả thu được trong công tác xây dựng VHNT, thì vẫn còn một bộ phận không nhỏ CBQL, GVNV chưa nhận thức đúng đắn vai trò của xây dựng VHNT. Sự định hướng xây dựng VHNT còn thiếu hệ thống, thiếu cơ sở lý luận, thực tiễn, mang tính chủ quan, cảm tính của người quản lý, đôi khi có sự hời hợt, thực hiện chưa triệt để của những người thực hiện trực tiếp. Cụ thể:

Môi trường vật chất chưa được quan tâm đúng mức, còn thiếu cây xanh, nhiều trường bê tông hoá, mái tôn hoá, hạn chế các khu vườn cho trẻ khám phá, hoạt động. Môi trường lớp học thiếu các thiết bị công nghệ hiện đại, màu sắc sặc sỡ chưa hướng trẻ tới sự đơn giản, hiện đại, gu thẩm mỹ trong cuộc sống xã hội tiến bộ hiện tại của trẻ và gia đình.

Sự nhận thức và sự trao đổi, thảo luận, đi đến thống nhất góp ý cho việc xây dựng các mục tiêu, giá trị văn hóa của nhà trường chưa thể hiện rõ nét. Bởi nhận thức của một bộ phận đội ngũ còn mang nặng lối cũ, chưa sáng tỏ, còn mơ hồ, xa vời.

Hiệu quả quản lý xây dựng VHNT nhà trường mầm non huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng chưa cao, vẫn có những ý kiến trái chiều, sự thiếu tôn trọng, chia bè phái trong nhà trường, thiếu sự cống hiến và hoạt động vì tập thể tạo nên bầu không khí căng thẳng, bức xúc, điều này đã ảnh hưởng đến bầu không khí, đến chất lượng giáo dục của nhà trường.

Một số tiêu chí mà chưa được CBQL các nhà trường quan tâm cụ thể như các phòng học chưa được đầu tư quan tâm đạt chuẩn, tiêu chí tổ chức quang cảnh vui chơi và hoạt động ngoài trời chưa được chú ý nhiều đến.

Những mặt tích cực của VHNT đem lại chưa thực sự sâu sắc, đồng thời chưa đủ mạnh để tiến tới đẩy lùi những tiêu cực phi VHNT và trong trường.

4. Kết luận

Với kết quả khảo sát tại 5 trường mầm non của huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng. Các nội dung khảo sát thực trạng đều đạt ở mức trung bình trở lên. Tuy nhiên, thực trạng xây dựng văn hóa nhà trường lại

phụ thuộc rất nhiều vào hệ thống quản lý, thể chế, chính sách và năng lực cá nhân của từng Hiệu trưởng và của từng lãnh đạo các cấp của từng địa phương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Allen, R. F. (1985). Four phases for bringing about cultural change. In R. H. Kilman.
- [2] Amaral, A.; Jones, G.; & Karseth, B. (Eds.) (2002). Governing higher education: National perspectives on Institutional governance. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (Amaral, A.; Jones, G.; & Karseth, B. (Eds).
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 25/2018/TT-BGDĐT ngày 08 tháng 10 năm 2018 về việc ban hành quy định chuẩn Hiệu trưởng cơ sở giáo dục mầm non.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). Quyết định Số 1065/QĐ-BGDĐT ngày 19 tháng 04 năm 2019 về Ban hành kế hoạch triển khai thực hiện đề án “Phát triển giáo dục mầm non” giai đoạn 2018- 2025.
- [5] Lê Thị Ngọc Thúy (2014). Xây dựng văn hóa nhà trường phổ thông: Lý thuyết và Thực hành. Nxb ĐHQG, HN.

ABSTRACT

The situation of shaping school culture in kindergartens in Thuy Nguyen District, Hai Phong City

In the current educational innovation context, schools need to adjust their common values to integrate with the world, but show their own unique values to create their own brand. This requires each principal of preschools in Thuy Nguyen district, Hai Phong city to determine how their school's culture is in order to continue taking measures to build and innovate. Based on a survey on the current state of school culture and the current situation of building school culture at preschools in Thuy Nguyen district, Hai Phong city so that there are scientific assessments and judgments as a basis for proposing measures to build school culture. at preschools, Thuy Nguyen district, Hai Phong city in the current educational innovation context.

Keywords: *Shaping school culture, preschool, measures, principal.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG BOI DƯỠNG THỰC HIỆN NỘI DUNG GIÁO DỤC ĐỊA PHƯƠNG CHO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC HUYỆN TRẢNG ĐỊNH, TỈNH LẠNG SƠN THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nông Thúy Hiền¹

Tóm tắt. Nội dung giáo dục địa phương trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 là hoạt động giáo dục mới mẻ, do đó các nhà trường cũng như đội ngũ giáo viên không tránh khỏi sự lúng túng. Từ thực tế đó đặt ra những đòi hỏi trong thực tiễn quản lý bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý hỗ trợ các điều kiện để thực hiện nội dung giáo dục địa phương. Nghiên cứu này được sử dụng kết hợp phương pháp định tính và định lượng, thực hiện khảo sát trên 501 cán bộ quản lý và giáo viên nhằm đánh giá thực trạng quản lý bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn. Kết quả nghiên cứu đã cung cấp những thông tin rất hữu ích làm cơ sở cho những đề xuất đối với các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo (GD&ĐT), cơ sở giáo dục trong bồi dưỡng năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tiểu học nói chung và năng lực thực hiện nội dung giáo dục địa phương nhằm thực hiện yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở cấp tiểu học.

Từ khóa: *Bồi dưỡng, quản lý bồi dưỡng, giáo dục địa phương.*

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ GD&ĐT quy định Giáo dục địa phương là hoạt động giáo dục bắt buộc, được tích hợp với Hoạt động trải nghiệm. Đây là nội dung mới của chương trình giáo dục phổ thông 2018 so với Chương trình giáo dục phổ thông ban hành theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05 tháng 05 năm 2006 của Bộ GD&ĐT. Nội dung giáo dục địa phương có thể phát huy sự đa dạng về địa lý, văn hoá truyền thống... đưa vào trong nhà trường để giáo dục toàn diện nhân cách học sinh đáp ứng yêu cầu đổi mới, toàn diện căn bản GD&ĐT.

Giáo dục địa phương là hoạt động giáo dục mới mẻ nên các nhà trường còn khá lúng túng, giáo viên thiếu kinh nghiệm tổ chức hoạt động giáo dục này. Từ thực tế đó đặt ra những đòi hỏi trong thực tiễn quản lý như bồi dưỡng chuyên môn giáo viên, cán bộ quản lý, hỗ trợ các điều kiện để thực hiện. Bản thân các trường sư phạm hiện nay cũng chưa có các nội dung đào tạo thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo sinh. Để giáo viên tiểu học thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy và tổ chức hoạt động giáo dục địa phương, đưa học trò đến với những trải nghiệm để các em có thể hiểu, khám phá, chiêm nghiệm về các kiến thức văn học, lịch sử, địa lý, văn hóa... của tỉnh nhà - nơi mà mình đang sống hàng ngày thì Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT, cơ sở giáo dục phải tổ chức bồi dưỡng và khuyến khích giáo viên tự bồi dưỡng để nâng cao năng lực nghề nghiệp. giáo viên tiểu học được bồi dưỡng để hiểu biết sâu sắc về địa phương và phương pháp giảng dạy, tổ chức hoạt động giáo dục địa phương là yêu cầu cấp thiết.

Huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn là một vùng đất giàu văn hoá, lịch sử... đây là điều kiện rất thuận lợi để khai thác, tổ chức thực hiện nội dung giáo dục địa phương, tuy nhiên ở giai đoạn đầu thực hiện chương trình như hiện nay, đội ngũ giáo viên các nhà trường vẫn còn khá nhiều khó khăn lúng túng. Vì vậy việc nghiên cứu thực trạng Quản lý hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên

Ngày nhận bài: 10/04/2022. Ngày nhận đăng: 12/06/2022.

¹Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn

Tiểu học huyện Tràng Định, tỉnh Lạng Sơn theo chương trình giáo dục phổ thông 2018” sẽ là cơ sở có giá trị để đề xuất các giải pháp nâng cao năng lực cho giáo viên tiểu học trong tổ chức hoạt động giáo dục địa phương lớp 1, lớp 2 từ năm học 2020-2021 và áp dụng cho những năm học tiếp theo khi Sở GD&ĐT triển khai tài liệu giáo dục địa phương lớp 3, lớp 4, lớp 5.

2. Một số khái niệm cơ bản

Bồi dưỡng: Theo tổ chức UNESCO: “Bồi dưỡng với ý nghĩa nâng cao nghề nghiệp. Quá trình này chỉ diễn ra khi cá nhân và tổ chức có nhu cầu nâng cao kiến thức hoặc kỹ năng chuyên môn nghiệp vụ của bản thân nhằm đáp ứng nhu cầu lao động nghề nghiệp”. Theo Từ điển Giáo dục học “bồi dưỡng giáo viên được coi là hoạt động đào tạo lại giúp giáo viên cập nhật kiến thức chuyên ngành, những phương pháp mới, tiếp thu những kinh nghiệm giáo dục tiên tiến, để từ đó nâng cao thêm trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm”.

Quản lý bồi dưỡng: là quá trình tác động, điều khiển, phối hợp từ cơ quan quản lý giáo dục Trung ương, địa phương, các cơ sở giáo dục (Bộ GD&ĐT, Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT, Ban giám hiệu) đến đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên trong nhà trường thông qua các biện pháp, hình thức đa dạng nhằm giúp hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên đạt hiệu quả mong muốn, giúp giáo viên nâng cao phẩm chất chính trị, đạo đức nhà giáo năng lực chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, đáp ứng yêu cầu giáo dục. Quản lý bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên ở các trường tiểu học là sự tác động của chủ thể quản lý (Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT, và các cán bộ quản lý trong nhà trường) vào các đối tượng quản lý một cách có hệ thống nhằm tối ưu hoá hoạt động bồi dưỡng, phát triển ở giáo viên năng lực tổ chức hoạt động giáo dục và dạy học nội dung giáo dục địa phương theo yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục.

Nội dung giáo dục địa phương: Bộ GD&ĐT ban hành công văn số 3536/BGDĐT-GDTH ngày 19 tháng 8 năm 2019 về việc biên soạn, thẩm định nội dung giáo dục địa phương cấp tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 và tổ chức dạy học từ năm học 2020 - 2021, trong đó nêu một số vấn đề như sau:

Lịch sử hình thành và phát triển, truyền thống quê hương; lễ hội, nghệ thuật truyền thống, di tích lịch sử, danh nhân văn hóa; phong tục, tập quán địa phương.

Địa lí, dân cư; cảnh quan thiên nhiên, môi trường tự nhiên; ngành nghề, làng nghề truyền thống của địa phương.

Một số nội dung về kinh tế, xã hội, chính sách an sinh xã hội; giáo dục tư tưởng, đạo đức, lối sống, kỹ năng sống; xây dựng nếp sống văn minh, tôn trọng kỷ cương, pháp luật; bảo vệ môi trường tự nhiên tại địa phương.

Thông qua việc thực hiện nội dung giáo dục địa phương, học sinh có điều kiện rèn luyện trải nghiệm thực tiễn, hiểu biết về địa phương để thích ứng với những biến đổi nhanh chóng của đời sống xã hội.

Thực hiện nội dung giáo dục địa phương: Để triển khai yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018 đối với cấp tiểu học, giáo viên cần có năng lực thực hiện nội dung giáo dục địa phương. Đây là một năng lực sư phạm của thầy cô trong thiết kế và thực hiện kế hoạch giáo dục, kế hoạch dạy học tích hợp nội dung giáo dục địa phương; cụ thể là: Xác định mục tiêu hoạt động giáo dục nội dung giáo dục địa phương; lựa chọn chủ đề, các nội dung về địa phương; sử dụng các phương pháp hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, dạy học tích hợp vào các môn học; kiểm tra, đánh giá kết quả học tập nội dung giáo dục địa phương của học sinh.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm các phương pháp nghiên cứu lý luận: Thu thập các tài liệu liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu, đặc biệt về quản lý các hoạt động bồi dưỡng cho giáo viên tiểu học; phân tích, phân loại, xác định các khái niệm cơ bản; đọc sách, tham khảo các công trình nghiên cứu có liên quan để hình thành cơ sở lý luận cho đề tài.

Nhóm các phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Phương pháp quan sát, phỏng vấn, khảo sát bằng phiếu hỏi nhằm thu thập thông tin về thực trạng. Nghiên cứu thực tiễn và các báo cáo thống kê của Phòng GD&ĐT

huyện Tràng Định. Sử dụng phương pháp trưng cầu ý kiến để thu thập dữ liệu. Nội dung khảo sát đảm bảo tính tập trung, tránh những thông tin không liên quan. Phiếu khảo sát được sử dụng thang Likert với 05 mức độ.

Các phương pháp bổ trợ: Thống kê toán học xử lý số liệu để định lượng chính xác cho từng nội dung khảo sát thực trạng và các nội dung lấy ý kiến chuyên gia; Phân tích, lập biểu đồ minh họa nhằm nâng cao tính thuyết phục của các dữ liệu trình bày.

Đối tượng khảo sát: Để đánh giá thực trạng hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 tại các trường học trên địa bàn huyện Tràng Định một cách khách quan, chính xác, toàn diện, hệ thống, luận văn đã lựa chọn 152 người thuộc các nhóm khách thể khảo sát: chuyên viên của Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT; cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học của 08 đơn vị, trong đó: 05 trường tiểu học; 03 trường phổ thông liên cấp tiểu học và trung học cơ sở.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên về bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học

Câu hỏi khảo sát đưa ra 05 mức độ nhưng 100% đánh giá từ mức bình thường trở lên, trong đó các phiếu nhận định ở mức rất quan trọng là 3,9%, tiếp theo là mức quan trọng 33,6%. Mức bình thường có tỷ lệ cao nhất chiếm 62,5%. Không có phiếu đánh giá ở mức ít quan trọng và không quan trọng. Với số liệu khảo sát như vậy tác giả thấy rằng đa số giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục nhận thức về bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học là công việc bình thường trong hoạt động nghề nghiệp, tương tự như các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên khác. Tuy nhiên đối chiếu với yêu cầu về đổi mới GD&ĐT trong thực tiễn giáo dục hiện nay thì giáo dục địa phương là hoạt động giáo dục bắt buộc mới đưa vào chương trình và giáo viên tiểu học chưa được đào tạo trong trường sư phạm về nội dung này thì số liệu khảo sát trên đặt ra vấn đề cho cán bộ quản lý giáo dục các cấp cần thực hiện thêm các biện pháp tăng cường công tác tuyên truyền để nâng cao nhận thức cho đội ngũ.

4.2. Thực trạng mục tiêu hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học

Kết quả khảo sát thu được:

Bảng 1. Thực trạng mục tiêu bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học trên địa bàn huyện Tràng Định, tỉnh Lạng Sơn theo CT GDPT 2018

Tiêu chí	Kết quả đánh giá										Xếp hạng	Thứ bậc	
	Rất quan trọng		Quan trọng		Bình thường		ít quan trọng		Không quan trọng				ĐTB
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Bồi dưỡng xây dựng kế hoạch giáo dục địa phương	59	38,8	68	44,7	16	11	8	5,26	1	0,66	4,16	Quan trọng	2
Bồi dưỡng thiết kế giáo án giáo dục địa phương	56	36,8	48	31,6	32	21	12	7,89	4	2,63	3,9	Quan trọng	3
Bồi dưỡng nâng cao hiệu biết về địa phương	87	57,2	50	32,9	15	9,9	0	0	0	0	4,5	Rất quan trọng	1
Bồi dưỡng các hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục địa phương	52	34,2	31	20,4	66	43	3	1,97	0	0	3,9	quan trọng	3
Bồi dưỡng phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục địa phương	25	16,4	32	21,1	56	37	27	17,8	12	7,89	3,2	Bình thường	4
Trung bình chung	279	36,7	229	30,1	185	24,3	50	6,6	17	2,2	3,9	Quan trọng	

Dựa theo Bảng 1, cho thấy, điểm trung bình chung của 05 tiêu chí được khảo sát là 3,9 tổng hợp các mục tiêu được đánh giá chung là quan trọng. Trong 05 mục tiêu được khảo sát có 01 mục tiêu được đánh giá rất

quan trọng, 03 mục tiêu được đánh giá quan trọng còn 01 mục tiêu là bình thường. Các mục tiêu được đánh giá ở mức quan trọng trở lên phù hợp với thực tiễn, đáp ứng được yêu cầu của nhà trường, của ngành đặt ra đối với giáo viên và chất lượng giáo dục. Tiêu chí được đánh giá ở mức rất quan trọng là bồi dưỡng nâng cao hiểu biết về địa phương. Tuy nhiên đa số cán bộ quản lý, giáo viên đánh giá mục tiêu bồi dưỡng phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục địa phương ở mức bình thường.

4.3. Thực trạng nội dung bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học

Số liệu khảo sát cho thấy: Điểm trung bình chung của 05 tiêu chí được khảo sát là 3,8 tổng hợp các nội dung được đánh giá chung ở mức khá. Tuy nhiên đối với từng nội dung bồi dưỡng thì sự đánh giá có tỷ lệ phiếu các mức độ điểm số khác nhau. Trong 05 nội dung được khảo sát có 04 nội dung được đánh giá mức khá. Nội dung bồi dưỡng về phương pháp và kết quả đánh giá học sinh được xếp loại trung bình do giáo dục địa phương là hoạt động giáo dục mới đưa vào chương trình từ năm 2019 và chính thức thực hiện từ năm học 2020- 2021 cho nên việc đánh giá kết quả học tập của học sinh gặp khó khăn. Số liệu khảo sát Bảng 2.

Bảng 2. Thực trạng nội dung bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học trên địa bàn huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn theo CT GDPT 2018

Tiêu chí	Kết quả đánh giá										Điểm TB	Xếp hạng	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Kém				
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Kiến thức về lịch sử, địa lí, văn hóa... địa phương	28	18,4	82	53,9	41	27	1	0,66	0	0	3,9	Khá	3
Phương pháp dạy học và giáo dục học sinh	43	28,3	66	43,4	41	27	2	1,32	0	0	4,0	Khá	2
Phương pháp và kết quả đánh giá học sinh	25	16,4	32	21,1	61	40	34	22,4	0	0	3,3	Trung bình	5
Xây dựng môi trường học tập tích cực	36	23,7	52	34,2	61	40	3	1,97	0	0	3,8	Khá	4
Xây dựng môi quan hệ tốt đẹp và huy động cộng đồng tham gia thực hiện nội dung giáo dục địa phương	48	31,6	72	47,4	32	21	0	0	0	0	4,1	Khá	1
Trung bình chung	180	23,7	304	40,0	236	31,1	40	5,3	0	0	3,8	Khá	

Quy định của ngành GD&ĐT hiện nay về đánh giá học sinh tiểu học là quá trình thu thập, xử lý thông tin thông qua các hoạt động quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra, nhận xét quá trình học tập, rèn luyện; tư vấn, hướng dẫn, động viên học sinh; diễn giải thông tin định tính hoặc định lượng về kết quả học tập, rèn luyện, sự hình thành và phát triển một số phẩm chất, năng lực của học sinh tiểu học. Việc đánh giá được thực hiện qua việc cho học sinh làm bài kiểm tra và qua theo dõi hoạt động học tập của các em hàng ngày, có đánh giá tại thời điểm và đánh giá quá trình học tập, rèn luyện. Hoạt động trải nghiệm, giáo dục địa phương được đánh giá theo 03 mức là Hoàn thành tốt, hoàn thành và chưa hoàn thành. Khi kiểm tra hồ sơ đánh giá học sinh của giáo viên tiểu học một số trường thì phần nhận xét và mức đánh giá của các giáo viên có sự khác nhau. So sánh lời nhận xét của giáo viên ghi trong hồ sơ đánh giá học sinh thì cùng một lời nhận xét nhưng có giáo viên đánh giá học sinh ở mức hoàn thành tốt, có giáo viên lại xếp ở mức hoàn thành.

Như vậy, qua phân tích kết quả khảo sát, các nội dung bồi dưỡng hiện nay khá phù hợp với thực tiễn nhưng chưa đáp ứng được hết yêu cầu của giáo viên tiểu học. Phòng GD&ĐT và cán bộ quản lý các trường cần tăng thời lượng đối với nội dung bồi dưỡng về phương pháp và kết quả đánh giá học sinh; tổ chức các hội thảo chuyên đề cấp huyện, theo cụm chuyên môn, tổ chuyên môn để thống nhất về phương pháp và kết quả

đánh giá học sinh thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 theo thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 của Bộ GD&ĐT ban hành quy định đánh giá học sinh tiểu học.

4.4. Thực trạng hình thức và phương pháp bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên

Về hình thức bồi dưỡng, tác giả đưa ra việc các cấp QLGD tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên và giáo viên tự bồi dưỡng. Biểu tổng hợp tại Bảng 3.

Bảng 3. Kết quả khảo sát giáo viên tiểu học huyện Trảng Định tự bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương

Tiêu chí	Kết quả đánh giá										Điểm TB	Xếp hạng	Thứ bậc
	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		Kém				
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
Thông qua tự học, tự nghiên cứu	68	44,7	57	37,5	27	18	0	0	0	0	4,3	Khá	1
Thảo luận với đồng nghiệp trong trường	44	28,9	75	49,3	25	16	7	4,61	1	0,66	4,0	Khá	2
Thảo luận với giáo viên trường khác	26	17,1	31	20,4	38	25	51	33,6	6	3,95	3,1	Trung bình	4
Xin ý kiến các chuyên gia, nhà khoa học	3	2,0	4	2,6	6	3,9	108	71,1	31	20,4	1,8	yếu	5
Xin ý kiến giáo viên cốt cán cấp huyện, cấp tỉnh	48	31,6	44	28,9	46	30	8	5,26	6	3,95	3,8	Khá	3
Trung bình chung	189	24,9	211	28	142	19	174	22,9	44	5,79	3,4	Khá	

Kết quả khảo sát đối với việc tổ chức bồi dưỡng: Phòng GD&ĐT, cụm chuyên môn, trường, tổ chuyên môn tổ chức bồi dưỡng được đánh giá 05/07 tiêu chí ở mức khá; 01 tiêu chí mức trung bình và 01 tiêu chí mức yếu. Kết quả đánh giá hình thức bồi dưỡng thông qua hội thi giáo viên dạy giỏi bị đánh giá là yếu, kết quả này rất khách quan vì từ năm học 2019- 2020 đến nay tình hình dịch bệnh Covid – 19 diễn biến phức tạp, nhiều hoạt động phải dừng lại hoặc giảm quy mô cho nên trên địa bàn huyện Trảng Định chưa tổ chức được hội thi giáo viên dạy giỏi chuyên đề về giáo dục địa phương theo cụm trường hoặc toàn huyện; chủ yếu là các trường tự tổ chức cấp trường và giáo viên đăng ký môn Toán, tiếng Việt là chủ yếu, còn nội dung GD ĐP rất mới nên ít giáo viên lựa chọn. Bồi dưỡng cho giáo viên theo trường hoặc cụm trường cũng chỉ được đánh giá ở mức trung bình một phần vì lí do dịch bệnh, một phần do đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên cốt cán cấp cụm, cấp trường chưa có nhiều kinh nghiệm và chưa mạnh dạn tổ chức bồi dưỡng cho giáo viên chuyên đề riêng về thực hiện nội dung giáo dục địa phương. Bồi dưỡng thông qua hội thi giáo viên dạy giỏi và phân cấp cho cụm chuyên môn, cho các trường là hình thức có tác dụng tốt và cần thực hiện thường xuyên. Hiện nay công nghệ thông tin ngày càng phát triển, các thiết bị kỹ thuật và nền tảng trực tuyến rất nhiều, các nhà quản lý giáo dục có thể tổ chức hội nghị, hội thi trực tuyến. Tạo điều kiện cho giáo viên tiểu học phát huy tinh thần trách nhiệm chia sẻ kiến thức, kỹ năng cho đồng nghiệp bằng xây dựng video bài giảng.

Kết quả khảo sát đối với việc giáo viên tự bồi dưỡng: Tác giả khảo sát 05 tiêu chí. Người được khảo sát đánh giá 03/05 tiêu chí ở mức khá; 01 tiêu chí mức trung bình và 01 tiêu chí mức yếu. Kết quả khảo sát cho thấy xếp thứ bậc cao nhất về việc giáo viên tự bồi dưỡng là thông qua tự học, tự nghiên cứu. Hình thức bồi dưỡng thông qua xin ý kiến các chuyên gia, nhà khoa học bị đánh giá là yếu. Khi phỏng vấn một số giáo viên thì câu trả lời chung nhất là giáo viên công tác ở các trường không có điều kiện tiếp xúc và không có mối quan hệ với các chuyên gia, các nhà khoa học để xin ý kiến. Chỉ có một số ít cán bộ quản lý, giáo viên

cốt cán được cử đi bồi dưỡng các lớp do Bộ GD&ĐT, Sở GD&ĐT tổ chức thì có cơ hội được gặp gỡ, trao đổi chuyên môn với các chuyên gia, các nhà khoa học. Việc thảo luận với giáo viên trường khác cũng được đánh giá ở mức trung bình, kết quả này phù hợp với thực tế vì từ năm học 2019- 2020 đến nay tình hình dịch bệnh Covid – 19 diễn biến phức tạp, số cuộc hội thảo chuyên môn, hội nghị tập huấn theo cụm hoặc cấp huyện chủ yếu trực tuyến, giáo viên ít có cơ hội trao đổi trực tiếp.

Đối với kết quả khảo sát về thực trạng sử dụng phương pháp thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học trên địa bàn huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho kết quả từ 3,8 đến 4,3 điểm, tương ứng với 05/06 phương pháp được đánh giá ở mức khá, 01/06 nội dung khảo sát được xếp ở mức tốt.

Điểm đánh giá cao nhất là việc phối hợp nhiều phương pháp cho thấy việc tổ chức bồi dưỡng đã quan tâm sử dụng nhiều phương pháp để giúp giáo viên tiểu học nâng cao hiểu biết về thực hiện nội dung giáo dục địa phương. Điểm đánh giá cao thứ hai là phương pháp thuyết trình. Do dịch bệnh Covid- 19 nên thực tế tổ chức hoạt động bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 thường được thực hiện dưới hình thức trực tuyến nên phương pháp thuyết trình được thực hiện nhiều nhất. giáo viên cốt cán lên lớp thường sử dụng phương pháp thuyết trình tích cực như diễn giảng nêu vấn đề, giải thích minh họa, kết hợp với phương pháp trực quan, vấn đáp, cho giáo viên xem video minh họa, thực hành soạn giảng. Hoạt động tổ chức bồi dưỡng đại trà được Sở GD&ĐT, Phòng GD&ĐT tổ chức chủ yếu giới thiệu cho giáo viên về cách thức sử dụng tài liệu, kiến thức trong tài liệu và một số phương pháp tổ chức hoạt động học nội dung giáo dục địa phương cho học sinh; phương pháp thảo luận nhóm và nghiên cứu tài liệu được sử dụng ít nhất tại các lớp bồi dưỡng do thời gian hạn chế và giáo viên không được tập trung bồi dưỡng trực tiếp. Tuy nhiên, khi đánh giá về tự bồi dưỡng thì thảo luận nhóm và nghiên cứu tài liệu lại có vai trò quan trọng giúp giáo viên tự học, tự bồi dưỡng, thực hành để nâng cao tay nghề của bản thân.

4.5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học

Kiểm tra, đánh giá (KT- ĐG) hoạt động bồi dưỡng giáo viên là một khâu, một chức năng quan trọng trong công tác quản lý. KT- ĐG giúp nhà quản lý rà soát, theo dõi, đánh giá chất lượng, qua đó điều chỉnh, bổ sung mục tiêu, kế hoạch, cách thức tổ chức, chỉ đạo triển khai hoạt động bồi dưỡng. Kết quả khảo sát ý kiến về thực trạng KT-ĐG kết quả điểm trung bình là 3,2, được đánh giá chung ở mức Khá. Tuy nhiên có sự phân hóa giữa các tiêu chí và chênh lệch về mức độ rõ rệt. Với 06 tiêu chí được khảo sát có 03/06 tiêu chí được đánh giá xếp loại Khá; 02/06 tiêu chí xếp loại Trung bình; 01/06 tiêu chí được đánh giá ở mức yếu. Tiêu chí “KT-ĐG kết quả bồi dưỡng giáo viên qua bài thi trắc nghiệm” được đánh giá cao nhất và tiêu chí “KT-ĐG kết quả bồi dưỡng giáo viên qua Hội thi giáo viên dạy giỏi” được đánh giá thấp nhất (2,3 điểm, mức yếu) vì thực tế chương trình GDPT 2018 mới đưa vào thực hiện từ năm học 2020- 2021, Phòng GD&ĐT huyện chưa tổ chức được Hội thi giáo viên dạy giỏi chuyên đề về giáo dục địa phương. Xét theo tỉ lệ phần trăm, chiếm tỷ lệ cao là các ý kiến khảo sát tập trung ở mức Trung bình và Khá. Có 01 tiêu chí còn được đánh giá ở mức yếu và có một số phiếu đánh giá ở mức kém. Tỷ lệ phiếu đánh giá ở mức tốt không nhiều. Kết quả khảo sát cho thấy việc tổ chức KT-ĐG kết quả giáo viên tiểu học tham gia bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương trên địa bàn huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã được thực hiện nhưng chưa thực sự hiệu quả và toàn diện.

5. Kết luận

Công tác quản lý hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học trên địa bàn huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn đã được quan tâm thực hiện nhằm đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018. Tuy nhiên khảo sát, tổng hợp số liệu và phân tích kết quả cho thấy thực tiễn hoạt động bồi dưỡng chưa đáp ứng được nhu cầu của giáo viên tiểu học và yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông 2018. Việc thực hiện mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức và KT- ĐG kết quả bồi dưỡng có những tiêu chí được đánh giá khá, tốt nhưng còn nhiều tiêu chí được đánh giá mức trung bình và yếu. Việc triển khai áp dụng nội dung bồi dưỡng vào thực tiễn chưa được chú trọng đúng mức. Hình thức bồi

dưỡng trực tuyến kết hợp với trực tiếp, thảo luận với giáo viên ngoài trường, tăng cường tự học, tự nghiên cứu; phương pháp bồi dưỡng thực hành, nghiên cứu tài liệu, xây dựng các nội dung bồi dưỡng cập nhật với chương trình GDPT chưa được thực hiện triệt để.

Qua nghiên cứu thực tiễn quản lý hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn theo CT GDPT2018, tác giả đề xuất như sau: cán bộ quản lý Phòng GD&ĐT, Hiệu trưởng các trường tiểu học cần tiếp tục tuyên truyền nâng cao nhận thức cho các lực lượng trong và ngoài nhà trường; phát triển văn hóa nhà trường tạo động lực cho giáo viên tham gia tích cực vào hoạt động bồi dưỡng, chú trọng khảo sát nhu cầu để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cho giai đoạn; đa dạng hóa hình thức bồi dưỡng, huy động các nguồn lực cho hoạt động bồi dưỡng.

Kết quả nghiên cứu là sở khoa học đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động bồi dưỡng thực hiện nội dung giáo dục địa phương cho giáo viên tiểu học huyện Trảng Định, tỉnh Lạng Sơn theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2018). Công văn số 3536/BGDĐT-GDTH, ngày 19/8/2019 về việc biên soạn, thẩm định nội dung giáo dục địa phương cấp tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 và tổ chức thực hiện từ năm học 2020-2021.
- [2] Bộ GD&ĐT (2019). Công văn số 1106/BGDĐT-GDTrH, ngày 20/3/2019 về việc biên soạn và tổ chức thực hiện nội dung giáo dục địa phương trong chương trình giáo dục phổ thông.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư số 32/2018/TT-BGD&ĐT ngày 26/12/2018, Chương trình giáo dục phổ thông.
- [4] Chính phủ (2016). Quyết định số 732/QĐ-TTg, ngày 29/4/2016 Quyết định phê duyệt Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện đổi mới giáo dục phổ thông giai đoạn 2016- 2020, định hướng đến 2025”
- [5] Chính phủ (2020). Nghị định số 71/2020/NĐ-CP ngày 30/6/2020 quy định lộ trình thực hiện nâng trình độ chuẩn được đào tạo của giáo viên mầm non, tiểu học, trung học cơ sở.
- [6] Nguyễn Đức Chính, Vũ Lan Hương, Phạm Thị Nga (2017). Phát triển chương trình giáo dục. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [7] Nguyễn Phương Huyền, Dương Thị Hoàng Yến, Nghiêm Thị Dương (2019). Kỹ năng lãnh đạo, quản lý của Hiệu trưởng trường phổ thông. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [8] Nguyễn Thị Mỹ Lộc (chủ biên), Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Trọng Hậu, Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Sỹ Thư (2015). Quản lý Giáo dục –Một số vấn đề lí luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Dương Thị Hoàng Yến, Nguyễn Phương Huyền, (2018). Ứng dụng tâm lý học trong quản lý giáo dục tiếp cận theo hướng hành vi tổ chức. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [10] Quốc hội (2014). Nghị quyết 88/2014/QH13, ngày 28/11/2014 về việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.
- [11] Tài liệu Giáo dục địa phương dành cho Giáo viên và tài liệu Giáo dục địa phương dành cho học sinh tiểu học của Sở GD&ĐT Lạng Sơn.
- [12] Trịnh Văn Minh (Chủ biên), Đặng Bá Lâm (2020). Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [13] UBND huyện Trảng Định (2016). Quyết định số 04/2016/QĐ-UBND, ngày 17/ 6/ 2016 về việc Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn và cơ cấu tổ chức của Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Trảng Định;

- [14] UBND huyện Tràng Định (2021). Quyết định số 01/2021/QĐ-UBND, ngày 19/3/2021 về việc Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Tràng Định;
- [15] UBND tỉnh Lạng Sơn (2019). Kế hoạch số 163/KH-UBND ngày 04/10/2019 về Biên soạn, thẩm định tài liệu giáo dục địa phương để chuẩn bị điều kiện thực hiện chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông mới.

ABSTRACT

Current situation of management of training primary school teachers of Trang Dinh district, Lang Son province to teach local educational contents according to the general education program 2018

The content of local education in the 2018 general education program is a new educational activity, so schools as well as teachers cannot avoid embarrassment. Given that fact, there are requirements in the practice of managing and fostering teachers and administrators to support the conditions for the implementation of local educational content. This study used a combination of qualitative and quantitative methods, conducted a survey on 501 administrators and teachers in order to assess the current situation of management and retraining in implementation of local educational content for elementary school teachers of Trang Dinh district, Lang Son province. The research results have provided very useful information as a basis for proposals to state management agencies in education and training, educational institutions in capacity building. Vocational education for primary school teachers in general and the capacity to implement local educational content in order to fulfill the requirements of the 2018 general education program at the primary level.

Keywords: *Local training, management and education.*

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC TƯ VẤN, HỖ TRỢ HỌC SINH CHO GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN AN LÃO, THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG THEO CHUẨN NGHỀ NGHIỆP

Phạm Thị Sơn¹

Tóm tắt. Nghiên cứu tiến hành thực hiện khảo sát trên 25 khách thể là cán bộ quản lý và 118 giáo viên Tiểu học trên địa bàn huyện An Lão, thành phố Hải Phòng. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu là điều tra bằng bảng hỏi. Kết quả thu được cho thấy, hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên và quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp, đa số cán bộ quản lý, giáo viên tham gia khảo sát đã nhận thấy được tầm quan trọng của hoạt động bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp. Việc thực hiện nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp bước đầu được quan tâm. Công tác tổ chức, kiểm tra, đánh giá quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp có nhiều mặt tích cực.

Từ khóa: *Bồi dưỡng năng lực tư vấn, quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, năng lực tư vấn hỗ trợ.*

1. Đặt vấn đề

Đối với mỗi trường Tiểu học, đội ngũ giáo viên có vị trí và vai trò đặc biệt. Họ là những người hưởng ứng các thay đổi trong nhà trường; là người xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển nhà trường; người xây dựng, vun trồng và phát triển văn hóa nhà trường; là người tham gia huy động và sử dụng các nguồn lực của nhà trường. Bởi vậy, trong bối cảnh mới, mỗi nhà trường muốn duy trì và phát triển chất lượng giáo dục nhất thiết cần có những biện pháp phát triển đội ngũ giáo viên.

Từ năm học 2020-2021, chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 đã bắt đầu áp dụng cho học sinh (HS) lớp 1. Chương trình có nhiều thay đổi so với hiện tại, giáo dục không phải chỉ để truyền thụ kiến thức mà nhằm phát triển năng lực, giúp HS hoàn thành công việc, giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống nhờ vận dụng hiệu quả, sáng tạo kiến thức đã học. Hoạt động giáo dục bắt buộc xuyên suốt các cấp học là trải nghiệm. Hoạt động học tập và rèn luyện trong nhà trường là dạng hoạt động chủ đạo, quyết định trực tiếp sự phát triển tâm lý, nhân cách của học sinh. Đây là hoạt động đặt ra nhiều yêu cầu về nội dung, phương pháp, hình thức linh hoạt tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, rèn luyện đạo đức, nhân cách... nên học sinh sẽ gặp những khó khăn nhất định và cần được hướng dẫn, hỗ trợ để thực hiện những yêu cầu đó. Để làm được điều này, giáo viên ngoài việc tổ chức, điều khiển hoạt động giáo dục, dạy học, định hướng hoạt động tự học và tự rèn luyện của học sinh, cũng cần đồng hành, theo sát và kịp thời phát hiện những khó khăn riêng của những học sinh khác nhau; từ đó, phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường nhằm tìm ra biện pháp, cách thức hỗ trợ phù hợp, giúp học sinh thực hiện tốt hoạt động học tập và rèn luyện. Điều này cho thấy, bên cạnh năng lực dạy học và giáo dục, người giáo viên Tiểu học cần có năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh.

Ngày nhận bài: 15/05/2022. Ngày nhận đăng: 21/06/2022.

¹Trường Tiểu học An Tiên, thôn An Luận, xã An Tiên, huyện An Lão, Thành phố Hải Phòng
e-mail: son0881974@gmail.com

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Chuẩn nghề nghiệp giáo viên các cơ sở giáo dục phổ thông, trong đó có giáo viên tiểu học, ở thông tư 20/2108/ TT- BGDĐT mục đích của Chuẩn nghề nghiệp giáo viên nhằm: “Hỗ trợ giáo viên phổ thông trong việc tự đánh giá phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống, năng lực nghề nghiệp, trên cơ sở đó xây dựng kế hoạch rèn luyện phẩm chất đạo đức và nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; là cơ sở đánh giá, xếp loại giáo viên hàng năm phục vụ công tác xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng đội ngũ giáo viên tiểu học; là cơ sở xây dựng, phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên tiểu học; là cơ sở để nghiên cứu, đề xuất và thực hiện chế độ chính sách đối với giáo viên tiểu học; cung cấp tư liệu cho các hoạt động quản lý khác”[7]. Như vậy, một trong những mục đích của việc ban hành Chuẩn giáo viên là làm cơ sở cho bồi dưỡng giáo viên. Do vậy, bồi dưỡng giáo viên nói chung, bồi dưỡng năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh cho giáo viên tiểu học theo chuẩn nói riêng là cần thiết và phù hợp với đòi hỏi khách quan của đổi mới giáo dục.

Huyện An Lão là một huyện ngoại thành của thành phố Hải Phòng. Trong những năm gần đây, các cấp lãnh đạo, các trường Tiểu học đã nhanh chóng bắt tay vào xây dựng kế hoạch, chiến lược, thực hiện đồng bộ các giải pháp, phát huy các nguồn lực thực hiện các hoạt động bồi dưỡng năng lực cho giáo viên. Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh của giáo viên trên địa bàn huyện chưa đáp ứng tốt yêu cầu của Chuẩn nghề nghiệp. Thực trạng này xuất phát từ nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan khác nhau, trong đó, việc Hiệu trưởng các trường Tiểu học chưa tìm ra được các biện pháp quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên một cách phù hợp và hiệu quả là một trong những nguyên nhân cơ bản. Chính vì vậy, việc nghiên cứu, hoàn thiện quá trình quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên ở các trường Tiểu học trên các phương diện lí luận, thực trạng và biện pháp là vấn đề có tính cấp thiết hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu

Nhằm phát hiện thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng.

Nội dung nghiên cứu

Thực trạng quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng.

Thực trạng tổ chức thực hiện bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp.

Thực trạng chỉ đạo bồi dưỡng năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường giáo viên Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp

Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên Tiểu học

Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu tiến hành thực hiện khảo sát trên 143 khách thể bao gồm (25 cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng) trường Tiểu học và 118 giáo viên Tiểu học trên địa bàn huyện An Lão, thành phố Hải Phòng. Nghiên cứu được khảo sát trong năm học 2021- 2022.

Cách thức xử lý số liệu và thang đo

Nghiên cứu được sử dụng phối hợp phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, thống kê toán học nhằm xử lý các số liệu thu được.

Cách thức xử lý số liệu: Các thông tin định tính được phân tích, tổng hợp để đưa ra đặc điểm chung. Các thông tin định lượng được xử lý theo các công thức thống kê toán học. Sử dụng công thức tính giá trị phần trăm và công thức tính giá trị trung bình để xử lý số liệu thu được từ thực trạng của vấn đề nghiên cứu.

Thang đo: Thang đo khoảng được sử dụng trong các câu hỏi về mức độ, tần suất có giá trị từ nhỏ nhất là 1, lớn nhất là 5 và giá trị khoảng cách là 0.8. Ý nghĩa của giá trị trung bình \bar{X}_i (đối với thang đo khoảng

được liệt kê ở bảng 1.

Bảng 1. Thang đo khoảng theo giá trị trung bình

Giá trị \bar{X}_i	1 - 1.80	1.81 - 2.60	2.61 - 3.40	3.41 - 4.20	4.21-5.00
Mức độ kết quả	Kém	Yếu	Trung bình	Khá	Tốt

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp

Kết quả nghiên cứu thu được thể hiện ở bảng 2

Bảng 2. Đánh giá về thực trạng xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp

Nội dung	Mức độ					\bar{X}	Thứ bậc
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém		
Phân tích bối cảnh, đánh giá thực trạng, xác định nhu cầu bồi dưỡng và mục tiêu bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên	5	23	106	9	0	3.17	1
Xác định nội dung, hình thức, phương pháp và hình thức kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng; xác định thời gian và địa điểm bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên	4	17	116	6	0	3.13	4
Đưa ra các giải pháp và lựa chọn giải pháp tối ưu để thực hiện	6	15	115	7	0	3.14	2
Xác định và phân bổ các nguồn lực phù hợp cho việc triển khai các hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên hiệu quả	3	21	108	11	0	3.11	5
Tổng kết, đánh giá việc thực hiện kế hoạch	2	11	122	8	0	3.05	5
\bar{X} chung						3.12	

Từ bảng số liệu 2 có thể nhận thấy, đánh giá về thực trạng thực hiện quá trình lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp ở mức trung bình $\bar{X} = 3,12$ (min=1; max=5).

Nội dung được đánh giá cao nhất là: “Phân tích bối cảnh, đánh giá thực trạng, xác định nhu cầu bồi dưỡng và mục tiêu bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên” xếp thứ 1, $\bar{X} = 3,17$. Nội dung được đánh giá thực hiện thấp nhất là: “Tổng kết, đánh giá việc thực hiện kế hoạch” xếp thứ 6, $\bar{X} = 3,03$. Kết quả cũng cho thấy sự chênh lệch trong đánh giá giữa các nội dung là không đáng kể.

Kết quả trên cho thấy các trường Tiểu học tỏ ra lúng túng trong việc xác định kế hoạch nhằm đáp ứng nhu cầu phòng ngừa bệnh lây nhiễm cho trẻ phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường. Kết quả chứng tỏ trong quá trình thực hiện khâu lập kế hoạch đào tạo gặp rất nhiều khó khăn và chưa mang đến hiệu quả như mong muốn. Do đó, cần xây dựng các biện pháp phù hợp để nâng cao chất lượng hoạt động lập kế hoạch, bởi có lập kế hoạch tốt thì mới thực hiện các hoạt động quản lý giáo dục kỹ năng tìm kiếm sự hỗ trợ phù hợp.

3.2. Thực trạng tổ chức thực hiện bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp

Kết quả nghiên cứu thu được thể hiện ở Bảng 3, có thể nhận thấy, thực trạng tổ chức bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn

nghe nghiệp cũng được đánh giá ở mức trung bình \bar{X} chung = 3,26 (min=1; max=5).

Kết quả cũng cho thấy sự chênh lệch trong đánh giá giữa các nội dung tổ chức là không đáng kể trong các nội dung được đánh giá cao nhất và nội dung được đánh giá thấp nhất. Điểm đánh giá cũng ở nửa trên ở mức độ trung bình. Kết quả bảng cũng cho thấy, có một số ý kiến đánh giá việc thực hiện ở mức tốt và khá bước đầu cho thấy khả quan. Tuy vậy, điểm đánh giá trung bình vẫn ở mức trung bình nên lãnh đạo và cán bộ quản lý các trường cần có sự tích cực hơn, thay đổi cách thức quản lý để không ngừng nâng cao chất lượng tổ chức bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên phù hợp.

Bảng 3. Đánh giá về thực trạng tổ chức thực hiện bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp

Nội dung	Mức độ					\bar{X}	Thứ bậc
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém		
Hình thành cơ cấu tổ chức và phân công các lực lượng phụ trách theo phân cấp quản lý	12	18	107	6	0	3.25	3
Xác định cơ chế hoạt động và cơ chế phối hợp giữa các bộ phận, giữa các cá nhân phụ trách	15	19	102	7	0	3.29	1
Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm của các bộ phận và thành viên trong tổ chức	13	21	104	5	0	3.29	1
Hướng dẫn, giám sát các bộ phận, cá nhân lập kế hoạch, quy trình để triển khai các công việc được phân công	9	14	117	3	0	3.20	5
Hình thành cơ cấu tổ chức và phân công các lực lượng phụ trách theo phân cấp quản lý	12	18	107	6	0	3.25	3
\bar{X} chung						3.26	

3.3. Thực trạng chỉ đạo bồi dưỡng năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường giáo viên Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp

Kết quả nghiên cứu thu được thể hiện ở bảng 4

Bảng 4. Đánh giá công tác chỉ đạo bồi dưỡng NL tư vấn và hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp

Nội dung	Mức độ					\bar{X}	Thứ bậc
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém		
Lựa chọn phương án tối ưu và ra các quyết định chính xác và kịp thời về hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên	17	21	104	1	0	3.38	2
Sử dụng các phương pháp quản lý một cách khoa học để điều hành hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên	18	25	98	2	0	3.41	1
Điều khiển bộ máy tổ chức hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên đồng bộ và hiệu quả	13	28	99	3	0	3.36	3
Thực hiện công tác giám sát, điều chỉnh hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên kịp thời	11	19	108	5	0	3.25	5
Đôn đốc, động viên, tạo động lực học tập cho giáo viên	15	20	104	4	0	3.32	4
\bar{X} chung						3.34	

Từ bảng số liệu 4 có thể nhận thấy, đánh giá về thực trạng quá trình chỉ đạo bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp ở mức từ trung bình đến khá, \bar{X} chung = 3,34 (min=1; max=5).

Qua kết quả trên là đáng mừng vì có nội dung xếp thứ 1 được đánh giá mức độ ĐTB mức khá, các nội dung xếp từ thứ 2 đến thứ 4 tiệm cận khá. Nội dung được đánh giá cao nhất là: “Sử dụng các phương pháp quản lý một cách khoa học để điều hành hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên” xếp thứ 1, $\bar{X} = 3,41$. Nội dung được đánh giá thực hiện thấp nhất là: “Thực hiện công tác giám sát và điều chỉnh hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên kịp thời” xếp thứ 5, $\bar{X} = 3,25$. Tuy vậy, điểm trung bình cũng khá cao và có số lượng đánh giá thực hiện tốt và khá là tương đối.

Kết quả trên cho thấy quá trình chỉ đạo bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp bước đầu đạt được mục đích đặt ra, đây là điều đáng mừng. Tuy nhiên, để thực hiện tốt bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học trong tương lai cần phải có những biện pháp phù hợp để thực hiện tốt hơn nữa.

3.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên Tiểu học

Kết quả nghiên cứu thu được thể hiện ở bảng 5

Bảng 5. Đánh giá về công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên Tiểu học

Nội dung	Mức độ					\bar{X}	Thứ bậc
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém		
Xây dựng các tiêu chuẩn kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên rõ ràng	21	29	90	3	0	3,48	1
Xác định các nội dung kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên trọng tâm	18	28	91	6	0	3,41	3
Lựa chọn các hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên phù hợp	19	30	89	5	0	3,44	2
Huy động các lực lượng kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên có năng lực và tinh thần trách nhiệm	12	20	109	2	0	3,29	5
Thường xuyên kiểm tra đánh giá theo tiến trình bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên để thu thập các thông tin và minh chứng. Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để điều chỉnh kịp thời những sai lệch	17	16	106	4	0	3,32	4
\bar{X} chung						3,39	

Từ bảng số liệu 5 có thể nhận thấy, đánh giá về thực trạng quá trình kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp ở mức từ trung bình đến khá, trong đó có 3/5 nội dung mức khá, chung = 3,39 (min=1; max=5).

Nội dung được đánh giá cao nhất là: “Xây dựng các tiêu chuẩn kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên rõ ràng xếp thứ 1, $\bar{X} = 3,48$. Nội dung được đánh giá thực hiện thấp nhất là: “Huy động các lực lượng kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên có năng lực và tinh thần trách nhiệm” xếp thứ 5, $\bar{X} = 3,25$.

Kết quả trên cho thấy quá trình kiểm tra, đánh giá bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp là khá tốt. Kiểm tra, đánh giá thường xuyên trên cơ sở đó để uốn nắn, điều chỉnh kịp thời quá trình quản lý bồi dưỡng năng lực

tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp là hết sức cần thiết. Thực hiện tốt hoạt động này để tổ chức các bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học trên địa bàn huyện đạt kết quả cao, phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên, đáp ứng tốt yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp.

4. Kết luận

Qua khảo sát cán bộ quản lý, giáo viên về quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp cho thấy: Hoạt động bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên và quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp, đa số cán bộ quản lý, giáo viên tham gia khảo sát đã nhận thấy được tầm quan trọng của hoạt động bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp. Việc thực hiện nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học theo chuẩn nghề nghiệp bước đầu được quan tâm. Công tác tổ chức, kiểm tra, đánh giá quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp có nhiều mặt tích cực. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận cán bộ quản lý, giáo viên chưa nhận thức được đầy đủ tầm quan trọng của vấn đề này. Hầu hết các mặt nghiên cứu về bồi dưỡng và quản lý bồi dưỡng năng lực tư vấn, hỗ trợ học sinh cho giáo viên các trường Tiểu học huyện An Lão, thành phố Hải Phòng theo chuẩn nghề nghiệp mới đạt kết quả thực hiện ở mức trung bình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phạm Thị Kim Anh (2013). Vấn đề bồi dưỡng giáo viên phổ thông hiện nay -Thực trạng và giải pháp. Tạp chí giáo dục & xã hội tháng 10/2013.
- [2] Đặng Quốc Bảo (2013). Một số khái niệm về quản lý giáo dục, Trường QLCB GD&ĐT Trung ương I.
- [3] Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2010). Mô hình, nội dung, phương pháp đào tạo giáo viên, Tài liệu dành cho khóa đào tạo ngắn hạn, Dự án đào tạo giáo viên THPT và TCNN.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011). Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 03 năm 2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Điều lệ trường TH, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học, Hà Nội.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về việc Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông, Hà Nội.
- [6] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chương trình bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giáo viên trung học phổ thông hạng II (Ban hành theo Quyết định số 2509 /QĐ- BGDĐT ngày 22 tháng 7 năm 2016 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [7] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Thông tư ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông, số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [8] Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2005). Những cơ sở khoa học về quản lý giáo dục, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội;11.
- [9] Nguyễn Bá Đạt (2003). Về tư vấn tâm lý - hướng nghiệp ở trường Trung học phổ thông. Tạp chí Tâm lý học. số 63, tr. 72.

- [10] Vũ Mộng Đóa (2011). Tham vấn nghề nghiệp: Khái niệm và các lí thuyết tiếp cận, Báo cáo Khoa học Hội nghị quốc tế lần thứ 2 về Tâm lí học đường ở Việt Nam “Thúc đẩy nghiên cứu và thực hành tâm lí học đường tại Việt Nam”, Nxb Đại học Huế.
- [11] Trần Thị Minh Đức (2000). "Quan niệm về tư vấn tâm lý", Tạp chí ĐH & GD chuyên nghiệp, số 6.
- [12] Trần Thị Minh Đức (2002). Một số vấn đề cơ bản của tâm lý học tư vấn, Đề tài nghiên cứu cấp trường Đại học Quốc gia Hà Nội.

ABSTRACT

The current situation of management of fostering the capacity of counseling and support students for teachers in primary schools in An Lao district, Hai Phong city according to professional standards

The study conducted a survey on 25 participants who are administrators and 118 primary school teachers in An Lao district, Hai Phong city. The main research method was questionnaire. The obtained results showed that the activities of fostering the capacity of counseling and support students for teachers and management of fostering the capacity of counseling and support students for teachers of primary schools in An Lao district, Hai Phong city according to professional standards, the majority of administrators and teachers participating in the survey have realized the importance of training activities and management of fostering the capacity of counseling and support student for teachers of primary schools according to professional standards. The implementation of the content, methods, means, and forms of organizing the training the capacity of counseling and support student for primary school teachers according to professional standards has initially been interested. The organizing, testing, and evaluating the management of fostering the capacity of counseling and support student for teachers of primary schools in An Lao district, Hai Phong city according to professional standards has many positive aspects.

Keywords: *Fostering consulting capacity, management of fostering consulting capacity, supporting consulting capacity.*